

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Maria de Lourdes Fernandes Cauduro

Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico

Porto Alegre

2007

Maria de Lourdes Fernandes Cauduro

Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti

Porto Alegre

2007

Maria de Lourdes Fernandes Cauduro

Escrita e Ensino: ecos do discurso pedagógico

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em 3/12/2007.....

Profa. Dra. Regina Maria Mutti..... Orientadora

Profa. Dra. Ana Zandwais.....

Profa. Dra. Analice Dutra Pillar.....

Profa. Dra. Dóris Maria Luzzardi Fiss.....

Dedico este trabalho a meus pais, “*in memoriam*”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti pelo apoio, pela sinceridade e por seus momentos de falar e de silenciar, que me permitiram encontrar os meus caminhos.

A Flávio, Guilherme, Marcelo e André, presenças constantes e significativas em minhas realizações pessoais e profissionais.

Agradeço, sobretudo, à escola pública brasileira, onde sempre estudei e trabalhei e à qual ainda hoje dou o meu apoio.

Em especial, agradeço aos professores do Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha, escola em que lecionei por mais de vinte anos, e que me despertaram o desejo de conhecer sempre mais, andar sempre em busca de respostas.

Aos meus alunos, em especial aos estudantes em sua maioria anônimos. E a outros que saíram do anonimato e com os quais convivo até hoje. Em especial, agradeço àqueles que me fizeram perguntas, que me questionaram e que me provocaram interrogações às quais busquei responder com esta tese.

RESUMO

Nesta tese investigo o discurso pedagógico, a partir do *corpus*, constituído de textos produzidos por alunos da disciplina “Laboratório de Escrita”, ministrada em uma universidade pública rio-grandense, em um curso da área de ciências exatas, nos anos de 2002, 2003 e 2004. A problematização da relação entre a prática da escrita e a constituição das identidades dos sujeitos-alunos, enfocada na análise discursiva, estende-se à perspectiva identitária docente, mediante a teorização da experiência narrada e explicitação da posição assumida no discurso pedagógico. Busca-se aprofundar a reflexão do modo como o discurso pedagógico, especificamente no que se refere à produção textual, implica a constituição de identidades. A pesquisa se situa nas áreas da Análise de Discurso e da Educação, apoiando-se na linha discursiva de M. Pêcheux, E. Orlandi e autores afins, buscando ainda subsídios nos estudos educacionais de origem foucaultiana e em outros autores. Com base no referencial discursivo, descrevo o discurso pedagógico como um discurso autoritário e homogeneizante, no qual, entretanto, pode irromper o gesto de interpretação do sujeito. A análise do *corpus* mostra os ecos do discurso pedagógico da referida disciplina na qual foram produzidos os textos, cujo propósito era dar condições aos alunos de realizarem deslocamentos de sentidos através da escrita. Na produção desses textos, os alunos assumiram diferentes posicionamentos, dando visibilidade à heterogeneidade do discurso e dos sujeitos. Na análise das seqüências discursivas compreendidas nos textos enfocados, foram evidenciados alguns efeitos de sentidos que indicam os modos como, no processo de textualização, o sujeito assume a posição-autor: ironia e incerteza; efeitos de fechamento do texto; efeitos de sentidos de concordância e de discordância nos posicionamentos discursivos; efeitos de sentido de jogo dos sentidos e jogo da língua. No movimento analítico entre descrição e interpretação, considero adjetivos, advérbios e pronomes como marcas lingüísticas, cujo funcionamento discursivo indica os posicionamentos dos alunos, as suas identificações e contra-identificações às memórias discursivas representadas nos textos. O *corpus* permite entrever ressonâncias do discurso pedagógico que assumiu a primazia no ensino da escrita, cuja característica é a ênfase na

correção gramatical e ortográfica. Concluo que a escola pode ser perspectivada como espaço intervalar, lugar de interpretação. Este ponto de vista teórico considera a heterogeneidade do sujeito e do discurso e a língua como lugar do equívoco, condições necessárias para escrita como prática de autoria.

Palavras chaves: discurso pedagógico - escrita – interpretação - posições de sujeito - identidades – autoria- análise do discurso - educação.

ABSTRACT

This work, based on the French theory of Discourse Analysis, investigates the relationships between pedagogic discourse and the written productions of graduate students, trying to identify the effects of written texts on the constitution of their identities. The *corpus* consists of texts written by students of a Course of Engineering of a public university of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, in a graduate course entitled “Laboratory of Writing”, during two years. The research is based on the works of Pêcheux (1990, 1993, 1995), Orlandi (1987, 1988, 1996, 2002a) and Foucault (2001, 2002) mainly. From this point of view, the pedagogic discourse is described as a authoritarian and homogeneous discourse which can be broken by “interpretation gestures” (ORLANDI, 1996). The analysis of the texts written by these students considered the presence of linguistic elements as adjectives, adverbs and pronouns, which, according to the linguistic theory, mark discursive positions taken by the students. The analysis gives visibility to interpretation process as a result of the pedagogic work developed in the activities of the course, which used to emphasize the production of meaning. It also gives visibility to interpretation and to identificatory processes emerging on the texts which I suppose is due to the pedagogic discourse of the “Laboratory of Writing”, which emphasized the practices of reading and writing as significant practices. From this point of view subjects and discourse are not homogeneous. I analyze the school practices of writing, the relations of power which characterize the actors of the pedagogic process, considering these relations can be transformed, being the school a place where the students can produce meanings and constitute their identities. I interpretate the textual and grammatical disorganization which can be perceived in a great number of texts written by students as “echos” of the dominant pedagogic discourse practiced in school, which mainly emphasizes the rules of grammar and the correct orthography. This research also intends, in a great extension, to theorize about the teaching of writing in school, starting from a point of view which considers the heterogeneity as being constitutive of subjects and of discourse.

Key words: pedagogic discourse - writing - interpretation - subject positions – identifications - authority –discourse analysis- education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE FILIAÇÕES AO DISCURSO PEDAGÓGICO DA ESCRITA.....	11
1 A FORMULAÇÃO DA PESQUISA NO LABORATÓRIO DE ESCRITA.....	24
1.1 A DOCÊNCIA E AS FILIAÇÕES DISCURSIVAS: CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL.....	26
1.2 PARÂMETROS DISCURSIVOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS DISCENTES NO LABORATÓRIO DE ESCRITA.....	31
1.2.1 Objetivo, Questões Norteadoras e Síntese da Área Temática da Pesquisa.....	39
2 A FORMULAÇÃO DAS POSIÇÕES TEÓRICAS.....	41
2.1 DISCURSO E SENTIDO.....	41
2.2 SUJEITO E IDENTIDADE.....	46
2.3 REPRODUÇÃO E PODER.....	54
2.4 DISCURSO PEDAGÓGICO.....	57
2.4.1 A Invenção da Escola.....	63
2.4.2 A Escola como Aparelho Ideológico do Estado.....	64
2.4.3 A Escola como Mecanismo Disciplinar.....	68
2.5 AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA.....	72
2.5.1 Ensino da Língua como Disciplina nos Cursos Universitários.....	84
2.5.2 Da Composição à Textualização.....	86
2.5.3 A Textualização como Efeito de Jogo.....	91
3 A QUESTÃO DA AUTORIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE	100
.....	107
3.1 MOVIMENTOS DE SENTIDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	121
3.1.1 Inconsciente e Heterogeneidade na Aprendizagem de Língua.....	
3.1.2 Posições e Enunciativas: sujeito-aluno e sujeito-professor como interpretantes.....	129
3.1.3 A Minha Interpretação: produção de sentidos e de sujeitos, a escola como espaço intervalar.....	134
4 ANÁLISE.....	143
4.1 A EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO ANALÍTICO.....	143

	10
4.1.1 Caminhos Teórico - Analíticos	143
4.1.2 Estabelecimento do <i>Corpus</i>	145
4.1.3 A Historicidade da Língua na Produção de Sentidos.....	147
4.1.4 A Materialidade Lingüística na Produção dos Sentidos.....	149
4.1.5 Adjetivos, Advérbios e Pronomes e seu Funcionamento Discursivo.....	150
4.2 ECOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO NOS TEXTOS DOS ALUNOS: ANÁLISE.....	158
4.2.1 Efeitos de Ironia, Posição de Incerteza.....	158
4.2.2 Efeitos de Sentido de Fechamento do Texto.....	165
4.2.3 Efeitos de Sentido de Concordância e de Discordância nos Posicionamentos Discursivos.....	169
4.2.4 Efeitos de Sentido Lúdicos – o Jogo da Língua e o Jogo dos Sentidos.....	201
4.3 A ESCRITA DOS ALUNOS E SUAS IDENTIFICAÇÕES.....	221
5 A IDENTIDADE DO PROFESSOR.....	229
5.1 TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA.....	234
6 REFERÊNCIAS.....	240

1 INTRODUÇÃO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE FILIAÇÕES AO DISCURSO PEDAGÓGICO DA ESCRITA

A que acontecimentos me refiro, se os sentidos são produzidos pelo funcionamento da linguagem em diferentes contextos, se a linguagem produz história e é produzida na história, se não se reduz a uma memória fono-magnética ou a um registro mecânico? Falo da linguagem como memória, que faz parte da vida, que a torna possível. A memória integra e produz o acontecimento. Seus vestígios, seu efeito constituem minha história.

Bem antes de pensar em escrever sobre isso, perguntava-me: por que permanece na minha memória o imaginário constituído por aquelas histórias, contadas pelos adultos da família e depois ouvidas nos discos de vinil? São palavras e enunciados que ainda hoje ressoam em minha voz e se inscreveram na minha memória. É apenas por terem feito parte das lembranças da infância, razão pela qual me são tão caras, tão preciosas?

Esses fatos linguageiros de minha infância são acontecimentos vivos, parte da vida “que escorria entre as paredes das ruas manchadas de sol”! Através da linguagem poética fui introduzida na vida e nas letras, no mundo fascinante e misterioso da linguagem, que não se dissociava do meu mundo. Primeiro, por meu pai, e após pelas histórias infantis, gravadas em discos de vinil. Esses sentidos experimentados produziram marcas, traços, inscrições indelévels. Isso tudo não passou em branco. Parece que tudo aquilo que produz sentido relaciona-se a um universo que me envolve: minha casa, o pátio, as pessoas – “a vida que escorria entre as paredes manchadas de sol” (de onde mesmo vêm esses versos que não caíram no esquecimento?).

A linguagem que conhecia e experimentava nesses primeiros anos de vida era plena de sentido. Prendia-se a mim, à minha vida, às coisas que vivenciava. Como aceitar aquilo que não faz sentido? Minha experiência com palavras vazias inaugurou-se na escola, quando fui iniciada nas primeiras letras através da cartilha “Sarita e seus amiguinhos” (THOFERN,1953). Apesar das práticas de alfabetização e do esforço da professora para tornar atraentes e significativas aquelas páginas, Sarita, livro que se tornou sinônimo de livro escolar, nunca despertou a minha

atenção – sem cheiro, sem cor, sem vida, sem encanto nenhum. Nele não percebia nenhuma relação nem com a vida real, com o uso que fazia da linguagem, nem com os poemas e histórias que faziam parte do meu universo de criança. Que relação guardava “Via Láctea”, de Bilac (1995), meu poema preferido, ouvido várias vezes ao dia, com a Sarita personagem da minha cartilha? Nem ao menos conhecera ninguém assim chamado! E o mais decepcionante de todo esse jogo de palavras pelo jogo de palavras, desse primeiro contato com o mundo escolar e sua estranha e flagrante oposição ao mundo da vida, é que nada parecia ligar esses dois mundos - um parecia existir e independe do outro; ainda hoje tenho a impressão de que não se cruzavam – a sala de aula era um mundo impessoal, à parte. Encontros humanos ali não tinham lugar. Igualmente não havia lugar para o mundo maravilhoso dos poemas, daquela linguagem musical que me envolvia e me encantava, das histórias que constituíam o meu imaginário. Tudo isso que fazia sentido para mim era proibido em sala de aula: a personagem principal era a personagem fictícia da cartilha Sarita (e seus amiguinhos).

As palavras, a combinação de palavras, aquele amontoado de palavras fabricado para nos ensinar a ler, em alguns momentos parecia fazer texto, dava a impressão de significar, impressão que se desfazia imediatamente quando eu, criança, tentava relacionar as histórias da cartilha com o meu mundo... Silêncio, ordem eram as palavras preferidas. Toda aquela montagem objetiva e ao mesmo tempo absolutamente irreal tinha um único propósito: introduzir os alunos no mundo da escrita. A influência do método cartesiano notavelmente presente: nós, estudantes éramos (!) dotados de uma faculdade de cognição passível de abstrair do afeto ou do comportamento. Na verdade do pensamento de Descartes, premissas básicas não exigem referentes objetivos para sua justificação; a cognição, então, torna-se abstrata. Era o que acontecia na instituição em que estudava (e provavelmente em outras daquela época e em muitas outras até os dias de hoje).

Aprendi a ler e a escrever. Porém o custo foi alto - aquelas práticas de leitura e escrita em que era impossível interferir, opinar, posicionar-se, participar, adivinhar, interpretar, produzir outros sentidos para as palavras – tudo já estava dado, estabelecido pela autoridade. Levei muito tempo para entender por que tudo

aquilo acontecia. Só anos depois é que fui entender por que as paredes da minha escola não eram manchadas de sol... faltava-lhes vida, apenas isso... A nós, crianças, era proibido trazer a vida para a sala de aula e interferir na vida daquelas palavras não tecidas pela vida.

Senti os efeitos dessa pedagogia: o disciplinamento pelo qual nós, estudantes, devíamos ser conservados sob controle, “tecnologias disciplinares” (GORE, 1994) que nos ensinam desde cedo a levantar as mãos antes de falar em classe, a conservar os olhos sobre o trabalho, a produzir a aparência de que está escutando, mesmo quando não o fazemos. Essas chamadas tecnologias são práticas que produzem efeitos de verdade: para mim resultaram no vazio, na falta do que dizer a mim mesma, nos meus “erros” e assim fui ficando tímida, encolhida em mim mesma – era eu quem não sabia. Era eu quem não conseguia vibrar com aquele mundo e com tudo aquilo que ele representava. Lembro-me de que uma das minhas poucas emoções na escola era quando se cantava o Hino Nacional - relação com as histórias que meu pai contava sobre a II guerra? Ou eram os versos, a musicalidade do nosso Hino, palavras ligadas à vida, que significavam? Assim que em todos aqueles primeiros anos de escolarização, meu envolvimento com a escola, com os saberes, com os colegas e com os professores pouco significou para mim.

Pertencia à turma “B”, a turma dos “fracos”, como ouvira certa vez a professora dizer. Também me lembro da mãe de uma delas dizer à minha mãe que não entendia por que me tinham separado do grupo de amigas, a ponto de não procurá-las e não ser procurada nem na hora do recreio, fato provocado pelo teste que faziam no início do ano, o ABC, de Lourenço Filho (1952). E se não me falha a memória, minhas notas começaram a ser B. Ressonâncias daquele discurso pedagógico que sustentava o teste ABC!

Era sempre o mesmo a cada início de ano. Todo aquele mundo da escola parecia terrivelmente impessoal, vazio, sem cor: a fila da entrada, a ordem do mobiliário em sala de aula, no qual não se podia mexer, os quadros, a disposição das classes. Isto é, naquela racionalidade, eu não percebia lugar para o sentimento, o afeto, para relações entre as pessoas. O ato de aprender era estruturado para envolver a inteligência, a razão, não havendo aí lugar para a

emoção, para relações entre pessoas. Tratava-se de memorizar o que devia ser aprendido, e a repetição do conhecimento e dos modos de conhecer garantia a aprovação. As regras, os horários, os rituais eram todos montados para funcionar da mesma forma. Não havia lugar para o canto, o riso, a poesia.

Hoje entendo, a partir das ferramentas teóricas, que aquelas práticas são parte de uma estratégia de disciplinamento para a formação de cidadãos dóceis e submissos (FOUCAULT, 2002). O poder disciplinar não é nem um aparelho, nem uma instituição, funciona como uma rede que as atravessa sem limitar as suas fronteiras. Técnica, dispositivo, mecanismo, métodos que permitem o controle minucioso, como era o daquela disciplina escolar, cujos efeitos senti no corpo através daqueles discursos e daquelas práticas. Mundo que se distanciava do mundo da minha casa, do mundo das amizades, da vizinhança, onde palpitava a vida... Lembro-me das aulas de educação artística: reduziam-se a reproduzir modelos. O professor parecia não encontrar nem sentido nem prazer nas propostas que apresentava. Talvez a explicação se situasse no meu universo familiar, muito mais rico do que aqueles fragmentos de saberes que encontrava na escola e pelos quais não conseguia interessar-me: desde o arquivo amarelado pelos anos, usado pela professora de história, até às equações matemáticas e raiz quadrada, conhecimentos e práticas nos quais não via utilidade nem sentido, eram pura memória metálica, como diz Orlandi (1996).

Nem sequer podíamos perguntar em voz alta qual a utilidade daquele conhecimento, que devia ser reproduzido em situação de prova. O procedimento dessas aulas reduzia-se a ditar ou ler os fatos e as datas principais. Até a minha revolta por ser obrigada a estar num lugar de que não gostava, com pessoas que nada significavam para mim, era muda, não tinha reação nenhuma diante daquilo. Era assim mesmo, dizia meu pai. Impossível fugir de tudo aquilo, eu sabia. E tornei-me suficientemente disciplinada para submeter-me àquelas práticas. Meus colegas e meus professores constituíam um mundo à parte do meu. Meu mundo eram minhas amigas, as vizinhas, meus pais, pessoas e relações que tinham significado para mim... O outro mundo representava a racionalidade da escola e sua objetivação.

Hoje penso que não poderia ter sido uma “aluna brilhante” – pois ser uma aluna “brilhante” era fazer o jogo da escola e daquela pedagogia: era concordar com tudo aquilo, repetir convincentemente o jogo de palavras sem sentido da cartilha “Sarita e seus amiguinhos” e cumprir todas as regras daquele mundo. Sobretudo a atitude de uma daquelas professoras me incomodava. Quando desaparecia alguma coisa em sala de aula, éramos tratados como réus, quase como criminosos, e submetidos a um inquérito. Essa prática era terrivelmente desagradável - o inquérito durava até o objeto desaparecido ser encontrado. Até então, todos eram suspeitos.

Por certo devo ter vivido momentos mais felizes nesses primeiros anos de escola; no entanto nessas memórias pode-se notar o modo de seu funcionamento: o esquecimento desses outros momentos e a inscrição desses traços disfóricos que produziram efeitos de verdade, marcas que não se apagam, efeitos do poder-saber, constituídos nas relações de dominação. Esse (o poder), não se localiza em instituições, mas nas relações entre pessoas (FOUCAULT, 2001). Não tenho, igualmente, registro das aulas de português do período do ginásio. “Coincidentemente” não me lembro sequer do nome nem da fisionomia das professoras de português. Simples esquecimento? Talvez!

Já naquela época, me dava conta de que os saberes que a escola trazia só serviam lá, no mundo da escola. E só bem mais tarde compreendi que foram os versos de Bilac que me ensinaram a ler, a gostar de ler e a escrever, talvez, me tornar professora. Aquelas palavras, aqueles versos impressos na contracapa do disco de vinil significavam para mim. Do mesmo modo, só muito mais tarde é que descobri por que era tão monótono e tão exaustivo aprender a ler na escola. A desconsideração do leitor como sujeito e a desconsideração da linguagem como fato sócio-histórico, a predominância das práticas analíticas, a língua considerada apenas enquanto sistema, código a ser decodificado, entendi tudo isso anos depois.

Já exercendo o magistério, apaixonei-me pelo processo de alfabetização. Nos escritos de Paulo Freire (1981, 1982, 1966) sobre a palavra-mundo, entendi por que aqueles escritos e aquelas práticas escolares não tinham sentido. Os pensamentos de Paulo Freire, de Madalena Freire e da teoria crítica sobre linguagem e realidade

me suscitaram muitos outros pensamentos. Nos escritos de Paulo Freire encontrei uma outra escola, comprometida com a realidade, com pessoas, com a paixão de conhecer, com o processo de ensinar e aprender, relação entre sujeitos. O algoritmo linguagem-realidade continuava a me fascinar.

Penso que foi no Curso Normal que comecei a gostar de estudar, a encontrar sentido e valor no conhecimento e a reencontrar a minha antiga paixão: as palavras. Nunca cheguei a exercer o magistério nas séries iniciais. Após o curso Normal, graduei-me em Letras, área de estudos que conciliava meu interesse pelas línguas e que, em nosso imaginário de adolescentes, permitia conciliar os sonhos femininos da época - casar e ter filhos - com o trabalho de professora, que não exigia tempo integral. Esses discursos produziram efeitos de verdade; ter uma profissão e ao mesmo tempo casar e ter filhos era o sonho das mulheres dos anos 70, nos países em que as idéias feministas se faziam anunciar de forma ainda vaga.

Terminei o Curso de Graduação nos anos 70. Antes disso, tinha começado a trabalhar como professora de português em uma escola particular. Durante minha vida profissional trabalhei em escolas privadas e públicas, pondo-me em contato com uma realidade que até então desconhecia. Fui nomeada para uma escola pública, àquela época considerada de “periferia”. Ali “ensinava” português para crianças de classes operárias. Apesar das lições do professor Luft sobre a variação lingüística e a tese que defendia “língua e liberdade” (1985), eu simplesmente não me acostumava com a linguagem daquelas crianças. Também não me sentia à vontade como professora de português, pois minha tarefa era ensinar-lhes uma língua estranha. Parecia tratar-se de uma segunda língua. Além disso, trabalhava com um livro intitulado “Comunicação em língua nacional”. Que comunicação era aquela – que nunca se efetuava, que não existia, e que língua nacional era aquela, que os alunos não compreendiam!

Então fui convidada para trabalhar em uma escola de Magistério considerada padrão no Estado. Nesta escola, formamos um grupo de trabalho cuja inspiração eram as idéias de transformação social, que circulavam nos anos 80. Os princípios da educação crítica apoiavam nossa prática docente, e o compromisso com a educação e a sociedade nos levou a retomar, no curso de formação de

professores, as práticas docentes em vilas populares, para que as alunas tivessem efetivo contato com a realidade brasileira. Tiveram então origem os “Encontros de leitura e de escrita”. Esse trabalho apoiava-se tanto nos princípios da educação libertadora, quanto na teoria de Emília Ferreiro (1986), cujas pesquisas localizavam nas escolas pobres e em crianças pobres os mais altos índices de analfabetismo. A hipótese desta autora, de que as crianças de classes populares pouco acesso têm a materiais gráficos, razão pela qual chegam à escola em níveis inferiores de conceitualização da escrita, expressão de Ferreiro (1986), orientou nosso trabalho, cujo objetivo primordial era a aproximação dessas crianças com a língua escrita, através de atividades lúdicas.

Esse movimento me fez buscar mais subsídios na pós-graduação na área da Educação, onde era enfatizada a preocupação com o aprendiz e não só com o sistema da língua. Uma das minhas grandes interrogações incidia no sujeito, excluído da ciência lingüística pelo gesto fundador de Saussure (1995). Além disso, como conceber um “falante-ouvinte ideal” (CHOMSKY, 1975), se os alunos com quem trabalhávamos falavam variantes lingüísticas diversas? Mais uma vez, no meu horizonte, a preocupação com a língua, seu ensino, e também a interlocução com os alunos mediante a linguagem. Na busca de responder a essas questões, qualificar o meu trabalho e responder às exigências da minha função docente, passei a realizar leituras e estudos, que concebiam a linguagem como processo de interlocução entre sujeitos, social e historicamente situados.

Nos anos 90, ministrei cursos de extensão sobre metodologia da alfabetização, centrados na abordagem do uso social da língua escrita, através da leitura e da produção de textos. Neste mesmo período, integrei um grupo de pesquisa cujo objetivo maior era a investigação dos índices de repetência de alunos de 1ª série de escolas de periferia. O projeto de pesquisa, como extensão, também se propunha a trabalhar com os professores de escolas públicas alguns princípios teóricos e metodológicos básicos do ensino da linguagem, tais como a variação dialetal, as diferenças entre a fala e a escrita, o texto como unidade de ensino da língua, os usos sociais da língua escrita.

Outras interrogações surgiram, fruto de discussões que mantinha nessas interações: seria a linguagem desenvolvimento? Qual sua natureza? O que era a

língua, a linguagem? Um sistema, tinha aprendido com Saussure (1995) – até que ponto o sujeito podia “construí-la”, me perguntava. Isso significou outro retorno à Academia em torno do meu interesse primordial: a linguagem. Meu trabalho de mestrado “Erros na fala Infantil” (CAUDURO, 1996) assume uma perspectiva discursiva de aquisição da linguagem. Com este estudo, distanciei-me deliberadamente da orientação estruturalista e da concepção de linguagem enquanto representação, que norteiam os estudos lingüísticos clássicos.

O *corpus* da minha pesquisa de mestrado, tal como analisei, apontava, principalmente, para a existência de um sujeito, que ao mesmo tempo em que não era senhor e fonte de si mesmo, não era simplesmente determinado; “efeito-sujeito”, tal como o consideram os estudos em que me apoiei. Tomando como aporte teórico os estudos de Lemos (1982, 1986, 1992) sobre a constituição da linguagem da criança, autora que também se apóia em elementos teóricos da obra de Pêcheux (1995), encontrei um falante preso, capturado no discurso do outro, mas que assim mesmo produz (outros) sentidos. Passei a entender a linguagem do outro, do adulto como constitutiva da linguagem da criança, implicando, também, um movimento da criança, que produz a sua “própria” palavra.

Nesse trabalho de mestrado, analisei os “erros” da fala de crianças. Considero algumas dessas ocorrências como efeito do funcionamento da língua, efeito dos processos metafóricos e metonímicos (LE MOS, 1992). Concluo, também, conforme o referencial adotado, que há fatos languageiros, que são re-significações pela criança, de falas “outras”, discursos outros que comparecem na fala da criança. A necessidade de explicar essas produções singulares da fala da criança acabou conduzindo minha reflexão em direção às teorias discursivas, nas quais se entende a linguagem como atividade que foge ao domínio da consciência.

Atravessa esse estudo a concepção de que nem a língua é escrava, nem o sujeito é o senhor. O sujeito se constitui na linguagem, no discurso, o que situa a noção de língua como fato social e histórico (PÊCHEUX, 1995), ponto de vista que exclui a consideração da linguagem como objeto transparente que serve à comunicação. Dessa perspectiva teórica o discurso é estruturante, constitui a subjetividade.

A metodologia da pesquisa de Mestrado afastou-me, igualmente, do método de trabalho da ciência positivista. Apesar de ter constituído um *corpus* extenso, composto por falas de crianças que foram gravadas e transcritas por dois anos, e de dados de diário, coletados pela mãe das crianças, o tratamento desses dados não é quantitativo nem descritivo. É um estudo predominantemente qualitativo, embora considere que a quantidade das ocorrências tenha sido um fator decisivo para a elaboração de algumas das conclusões. As produções das crianças foram usadas para refletir sobre a constituição do sujeito na linguagem.

A reflexão ensejada pela pesquisa suscitou aprofundamento, dada a complexidade das questões sobre o sujeito.

Qual o papel do discurso na constituição do sujeito, no processo de subjetivação? Da investigação sobre a fala infantil, passei à investigação sobre a escrita, seus efeitos na constituição dos sujeitos, tema desta tese.

No meu horizonte, na minha vida, no meu trabalho, pois, está a palavra, a linguagem, que passei a entender enquanto discurso, enquanto fato social e historicamente situado.

No presente trabalho, centro-me no estudo sobre a escrita de alunos. Na minha prática como professora de língua portuguesa, nos cursos de formação de professores, a preocupação com o sentido e com a língua em uso - com a leitura e a escrita foram marcantes. Destaco dois interesses: o sujeito e o sentido, o “resto excluído” da teoria saussuriana (FLORES, 1999). E sujeito e sentido, esses “restos” excluídos também da minha infância, expressam-se e significam-se através de discursos. Entendo essa memória como Pêcheux (1999) a caracteriza: “não no sentido psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas” (PÊCHEUX, 1999, p.50), isto é, dos sentidos que se estabilizaram e que produziram realidades, verdades, práticas - práticas discursivas como as denomina Foucault (2002). Nesse sentido, “a verdade do fato” (ACHARD, 1999) constitui um ponto de partida.

Este texto não representa apenas uma restituição do passado, mas é um julgamento sobre o que é reconstituído. Para poder explicar melhor, recorro ainda a Freud(1976), à hipótese do Bloco Mágico. Segundo a metáfora de Freud, mesmo que a escrita da superfície desapareça, ela continua gravada, como ocorre numa

prancha de cera, podendo ser recuperada ou relida. O bloco, no dizer de Freud (1976a), fornece não apenas uma “superfície receptiva, utilizável repetidas vezes como uma lousa, mas também traços permanentes do que foi escrito, como um bloco comum de papel” (FREUD, 1976a, p.258). A prancha de cera (o inconsciente), as duas folhas, o aparelho perceptual consciente, na metáfora de Freud.

Com a metáfora do bloco mágico, Freud traz a idéia de que não é qualquer coisa que afeta e se inscreve na memória. Também recordar não é um ato nem consciente nem de livre escolha do sujeito. Do mesmo modo, a memória não se reduz a um gesto puramente associativo a partir de um estímulo ou de um desejo consciente. Assim, faço minhas as palavras de Derrida (1995), segundo as quais a autoria é um efeito de relações entre as camadas do bloco mágico, do psíquico, da sociedade, do mundo. Parece não ter lugar nesse processo a simplicidade do sujeito clássico e a transparência da linguagem enquanto memória-recordação.

Tendo em vista os textos que tomei para análise, suponho, num primeiro olhar, que esta tese implica, também, um estudo sobre a autoria, sobre interpretação, uma reflexão sobre a constituição do sentido e do sujeito. Minha hipótese, é que há filiação a discursos, um atravessamento de discursos - outros nos textos dos meus alunos. No horizonte dessa proposta pedagógica, realizada durante o período de dois anos, está a questão do sujeito e do sentido.

Discutir textualização é discutir os efeitos do discurso pedagógico, que me produziram enquanto professora, na constituição dos textos dos alunos, que apontam aos discursos implicados na constituição de suas identidades. A intenção não é tratar das relações internas do texto, da ligação das palavras entre si, da coesão e da coerência dos textos que analiso. Não é fazer lingüística do texto, mas focar a relação deste com a exterioridade, com suas condições de produção. É investigar a escolarização acadêmica, na disciplina que ministrei; os sentidos produzidos pelos sujeitos-alunos, sua relação com o discurso pedagógico assumido; é considerar a escrita em sua implicação com as identidades. Para esta análise, tomo como aporte teórico central as formulações de Pêcheux (1990 a e 1995, principalmente), bem como busco apoio no pensamento de outros autores da contemporaneidade, nas dimensões teóricas e analíticas.

A pesquisa propõe-se assim a refletir sobre as práticas escolares de ensino da língua e seus efeitos na escrita dos alunos. Visa a problematizar essas práticas de natureza discursiva, suas implicações na constituição dos sujeitos, questão que suscita muitas interrogações.

Minha pergunta sobre as ressonâncias que produz o trabalho de textualização no ensino da língua, tal como é conduzido na escola, e tal como eu o tenho proposto, está representado no presente estudo. Da reflexão também faz parte a “minha verdade”, traduzida na prática pedagógica destes dois anos de trabalho, que tomei aqui para investigar. Nesta análise está compreendida a relação poder-saber (FOUCAULT, 2002) – o discurso do professor como discurso do poder e as formas de resistência dos sujeitos ao assujeitamento que o discurso pedagógico produz, e ao qual o meu trabalho como professora também significa uma resistência. Nessa discussão está implicado o papel do outro, do discurso do outro na constituição do discurso do aluno e os sentidos produzidos nessa relação.

Parto do princípio de que não há objetividade na ordem do pensamento, mas interpretação (PÊCHEUX, 1990 a). A linguagem não é racionalidade, pois na construção do enunciado há um espaço de subjetividade. Além disso, a língua está sujeita ao equívoco, ao deslizamento, e o sujeito a diferentes condições de produção de seu discurso, pois esse é histórico. Se o homem é capaz de jogar sobre o sentido é porque “por essência, a própria língua encobre esse jogo, quer dizer, o impulso metafórico interno da discursividade, pelo qual a língua se inscreve na história”, escreve Pêcheux (1994, p.62). Neste sentido, leitura e escrita são interpretações dos sujeitos no seu trabalho de produção de sentidos. Afasto, pois, a concepção de uma língua lógica, pura, perfeita, sistema fechado em si mesmo. E de um sujeito todo-poderoso, origem de si mesmo e do seu dizer.

O presente trabalho, pois, está assim organizado: na introdução - “Histórias e memórias de filiações ao discurso pedagógico da escrita” apresento o que, de certo modo, considero uma genealogia (FOUCAULT, 2000 b) do meu pensamento, situando o meu objeto de pesquisa – a escrita - profundamente imbricada na minha vida pessoal e profissional, que dá origem à presente problematização. Isto é, nessa reflexão busco compreender como as práticas languageiras da minha infância, plenas de sentido, foram sobrepostas pelas práticas escolares de leitura e

escrita. Tudo isso, imagino, transformou-se em tema da presente pesquisa, em que enfoco minha prática como professora da disciplina “Laboratório de Escrita”.

No primeiro capítulo apresento a pesquisa, retomo o discurso pedagógico do Laboratório de Escrita, disciplina que integrava o currículo regular do Curso, e que ministrei durante dois anos, cujo objetivo *era* possibilitar ao aluno a capacidade de reflexão, raciocínio e espírito crítico, habilidades de expressão oral, leitura e produção de textos (relato técnico e outros gêneros), considerando os níveis da linguagem; oportunizar o fundamento teórico essencial para o emprego adequado dos recursos gramaticais da Língua Portuguesa. Neste capítulo formulo os objetivos da pesquisa, as questões que a norteiam, as condições de estabelecimento do *corpus*, os procedimentos de análise discursiva dos textos dos alunos recortados. Destaco o objetivo de estabelecer relações entre os modos de trabalhar a escrita em situação escolar e a produção de sentidos identitários, na posição de aluno-autor e de professora, enunciadora de sua posição pedagógica.

No segundo capítulo apresento as formulações teóricas da pesquisa: sujeito, sentido, discurso, identidade. Situo as posições de Althusser e Foucault sobre a escola e analiso as práticas escolares de leitura e escrita. Ainda neste capítulo, faço considerações sobre o ensino da língua nos cursos universitários. Caracterizo a composição, a redação, a produção textual – práticas de escrita escolares, e teço considerações sobre o que entendo por “textualização”, categoria que contempla a língua como lugar do equívoco e o sujeito como posição - sujeito.

No terceiro capítulo, com base em autores enfocados, problematizo a relação sujeito - escrita como uma relação constitutiva da subjetividade, buscando dar visibilidade às “filiações identificadoras” (PÊCHEUX, 1995) que constituem os sujeitos e os sentidos. Com o objetivo de problematizar o discurso pedagógico e as ressonâncias deste na constituição de identidades, busco investigar como as diferentes vozes dos autores sobre o processo de textualização enfatizam os sujeitos alunos, situando diferentes entendimentos sobre a produção de sentidos na escrita.

Neste mesmo capítulo, apresento posições diferentes sobre o discurso pedagógico, que rompem com a homogeneidade deste, propondo modos de ensinar que se afastam das práticas pedagógicas tradicionalmente usadas na

escola. Situo a minha interpretação sobre a escola, que considero como “espaço intervalar”. Meu intuito é refletir sobre como os discursos produzem os sujeitos, como o discurso pedagógico produz formas do professor ensinar e produz efeitos nos textos dos alunos. Neste capítulo, proponho-me a aprofundar posições teóricas sobre o discurso pedagógico, discurso homogeneizante, como discurso do poder, mas também como “gesto de interpretação” (ORLANDI, 1996).

No capítulo seguinte, o da análise, explico o processo analítico da tese, situo adjetivos, advérbios e pronomes como marcas lingüísticas que serão descritas e interpretadas quanto ao seu funcionamento discursivo. Analiso os textos dos alunos produzidos na disciplina “Laboratório de Escrita”, buscando estabelecer relações com o modo com que foi conduzida a disciplina “Laboratório de Escrita”. Concluo este capítulo, relacionando a escrita aos processos identificatórios dos alunos.

Por fim, no capítulo que intitulo “A Identidade do Professor”, com base em estudos realizados, reflito sobre a constituição da identidade do professor e sobre a minha própria identidade como professora. Faço uma reconstituição-narração-reflexão da minha identidade enquanto profissional do ensino de línguas, as identificações que assumi e que me produziram, estabelecendo relações com as produções dos alunos, conforme analiso nesta tese.

1 A FORMULAÇÃO DA PESQUISA NO LABORATÓRIO DE ESCRITA

Neste capítulo estudo as condições de textualização propostas no “Laboratório de Escrita”. Interrogo as práticas didáticas, a metodologia do “Laboratório de Escrita”, teorizando sobre o surgimento da autoria. Busco dar visibilidade aos sentidos produzidos nos textos dos alunos. Interrogo o arquivo, aqui entendido como conjunto de documentos referentes às práticas de escrita da disciplina ministrada durante dois anos no Ensino Superior.

O propósito é o de analisar textos produzidos na referida disciplina, fazendo recortes que dêem visibilidade às condições em que as práticas pedagógicas de escrita foram produzidas, remetendo e relacionando às práticas escolares dominantes no ensino da escrita. Isso implica refletir sobre o discurso pedagógico, seus efeitos na constituição dos textos dos alunos e na constituição de suas identidades. A pesquisa também objetiva contribuir para a reflexão sobre outra perspectiva no ensino, a partir do ponto de vista que considera que os processos de constituição do sentido, discursivamente, são os mesmos processos de constituição do sujeito (ORLANDI, 2002 a).

Focalizo o texto não a partir de suas relações internas, isto é, dos pressupostos da lingüística textual, que analisa as relações textuais (internas do texto). Os textos são analisados enquanto discursos, em sua relação com os interlocutores (alunos, professor e autores), nas condições em que foram produzidos. Nesse sentido, pois, não interessa à análise o texto como objeto final de sua explicação, mas como unidade que permite ter acesso ao discurso. Este, tal como o define Pêcheux (1990 c), “não se trata necessariamente de uma transmissão de informações entre A e B, mas, de modo geral, de um efeito de sentidos entre A e B” (PÊCHEUX, 1990 c, p.82).

A linguagem tem uma materialidade histórica; sua materialidade, o texto, é o lugar para se problematizar as relações sociais e históricas, pois o dizer não é transparente, não é uno, é atravessado por vários dizeres, que constituem domínios discursivos diversos, aos quais se deseja dar visibilidade, na análise. Não se trata de “revelar”, “desocultar” ou “tirar o véu”. É necessária uma “conversão do olhar” para dar visibilidade aos acontecimentos materializados nas formas de linguagem. Assim, a análise não visa descrever o lingüístico, mas compreender o funcionamento do

discurso. As marcas lingüísticas aqui consideradas são pistas, rastros para chegar ao discurso, e este é evidenciado por meio de efeitos de sentidos.

Minha curiosidade teve início quando comecei a interrogar os textos dos meus alunos e relacioná-los à proposta de trabalho do “Laboratório de Escrita”, pois de alguma maneira esses textos apontavam para práticas dominantes da escrita na escola, para situações já vividas, já experimentadas. Alguns desses textos parafraseiam os textos propostos para leitura. Outros, ainda, destacam-se dentre os demais, parecendo caracterizar-se pelo que se costuma chamar de aitoral, autoria.

Em duas outras situações de sala de aula, minha intenção era que usassem a estrutura dos textos lidos para escreverem outro texto, produzirem outros sentidos a partir da leitura desses textos. Os textos propostos para leitura eram “Se eu fosse pintor”, de Cecília Meireles (1995) e “Cosendo os pontos do dia”, de Marina Colasanti (2002). Observei que em alguns textos dos alunos comparecem fragmentos, partes de enunciados, ou enunciados inteiros de textos lidos em sala de aula. Em algumas dessas produções, os mesmos alunos se afastam completamente da proposta. Já em uma situação que compreendia a leitura de três textos, cujas posições ideológicas eram divergentes, a tarefa era escolher uma das posições manifestas nos textos de leitura, o que supunha identificar-se com a memória discursiva representada nesses textos, o que efetivamente ocorreu. Propostas como essas desencadeavam a produção textual.

Ao iniciar o trabalho de pesquisa, meu objetivo, embora não tão claro, era compreender o efeito de textos lidos em sala de aula sobre os textos dos alunos. Minha hipótese inicial, genérica, era que os discursos, os “já ditos” constituiriam a escrita do aluno. Mas quais seriam os discursos que constituiriam os textos dos alunos? Com que discursos os alunos se identificariam? Que outros sentidos se manifestariam em seus textos? Que sentidos emergiriam em seus discursos? Uma das minhas preocupações como professora do componente curricular “Laboratório de Escrita”, era propiciar a imersão dos sujeitos-alunos em textos. A leitura antecedia a produção, na maioria das práticas realizadas. Em sala de aula, foram proporcionadas situações de leitura, de oralidade e produção de textos em vários gêneros - artigos de jornais e da internet, histórias, filmes, piadas, textos poéticos.

O *corpus* do estudo, pois, é constituído por textos desses alunos, escritos e reescritos durante o período de aulas, abrangendo o total de quatro semestres letivos, correspondentes a duas horas semanais de trabalho nessa disciplina. Foram reunidos cerca de 100 textos produzidos pelos alunos, constituindo o *corpus* amplo da pesquisa. Deste *corpus* extraí recortes para a análise discursiva. Tais recortes são caracterizados como intradiscursos, o qual aponta a relações interdiscursivas na análise conduzida, de modo a evidenciar efeitos de sentidos.

1.1 A DOCÊNCIA E AS FILIAÇÕES DISCURSIVAS: CONDIÇÕES DA PRODUÇÃO TEXTUAL

Se discursos são “efeitos de sentido entre locutores”, tal como os caracteriza Pêcheux (1990c, p.82), dizem respeito a “efeitos” de um lugar social sobre outro, a partir dos quais falam os interlocutores. Assim, o discurso pedagógico do “Laboratório de Escrita” (que doravante designo como “Labes”) caracterizou-se também como um lugar social: o do professor e o dos alunos. No entanto, havia relativo equilíbrio entre esses lugares sociais. As práticas eram pautadas pela interlocução pedagógica, sendo relativizada a assimetria dos lugares sociais professor-aluno. Havia interlocução pedagógica e relativo equilíbrio de poder da palavra.

A proposta de trabalho permitia que os sujeitos-alunos se identificassem se desidentificassem e se contra-identificassem com diferentes saberes, tendo resultado em tomadas de posições não-coincidentes, não convergentes, que caracterizam diferentes interpretações dos alunos, a que o *corpus* dá visibilidade. Como afirma Foucault (2000 b, p.56), “discursos não são conjunto de signos, mas são práticas que formam sistematicamente os objetos (e os sujeitos) de que falam”. As práticas que dominavam no “Labes”, ressonâncias de filiações discursivas, produziram efeitos nos alunos e em seus textos; neles pode-se visibilizar a heterogeneidade de posições que assumem. Seus textos escritos surpreenderam pela criatividade, pois significaram além do que eu esperava, produzindo deslocamentos, outros sentidos, o que me fez refletir sobre a liberdade que se estabeleceram nas práticas do “Labes”, que permitiu que os alunos se significassem e ao significar se produzissem como sujeitos.

O trabalho de textualização conduzido nesta disciplina buscava caracterizar-se,

especialmente, por oportunizar tomadas de posição frente aos saberes formulados nos textos de leitura e nas discussões em sala de aula. Caracterizava a prática do “Labes” a produção de sentidos, a ausência da verdade única, a não consagração do saber legitimado.

Filio-me ao pensamento de Orlandi (2002a) segundo o qual ao significarem os sujeitos se significam; ao re-significarem, ao produzirem sentidos os sujeitos identificam-se com determinada formação discursiva, o que Pêcheux (1995) designa como “filiações identificadoras”. Nesse sentido, as práticas de textualização conduzidas no “Labes” produziram sujeitos e sentidos, permitindo que os alunos assumissem sentidos como “seus”, identificando-se à memória discursiva.

Se discursos são “efeitos de sentido entre locutores”, tal como os caracteriza Pêcheux (1990c, p.82), dizem respeito a “efeitos” de um lugar social sobre outro; para Pêcheux, os interlocutores falam a partir desses lugares.

As práticas que dominavam no “Labes”, ressonâncias de filiações discursivas, produziram efeitos nos alunos e seus textos; nesses textos pode-se visibilizar a não unicidade do sujeito, a heterogeneidade de sentidos e de posições que assumiram em seus discursos. Atribuo a isso, de certo modo, à posição pedagógica que assumi, ao propor as práticas de textualização, sobre as quais não exercia controle, a não ser que os alunos solicitassem a minha ajuda ou pedissem sugestões ao escreverem seu texto. As práticas do “Labes” caracterizaram-se, sobretudo, pela liberdade que tinham os alunos, pelo “não-controle” sobre a produção dos alunos, e sobre os sentidos que produziam. Minha atitude se caracterizou por deixá-los inteiramente livres diante dos sentidos. Tinha a convicção que se os alunos não fossem submetidos ao controle do professor, teriam outra relação com a escrita, produziriam mais e melhor. Enfatizava a interlocução entre os alunos e com os autores e os deixava inteiramente livres, para que assumissem posição frente aos saberes que circulavam na sala de aula, através da leitura que faziam dos textos e da interlocução que estabeleciam entre si. Suas identificações, tomadas de posição frente aos saberes, dão visibilidade a outros sentidos.

Ao re-significarem, ao produzirem sentidos os sujeitos identificam-se com determinada formação discursiva, o que Pêcheux (1995) designa como “filiações identificadoras”. Nesse sentido, as práticas de textualização conduzidas no Labes,

produziram sujeitos e sentidos – produziram a identificação dos sujeitos-alunos ao discurso da escrita, dentro do gênero designado como “produção textual” que se inscreve no processo de escolarização.

O plano de trabalho do professor universitário, geralmente, é elaborado pelo próprio professor, apoiando-se em noções que traduzem um modo de pensar que o constitui; esse modo de ser resulta de leituras, de práticas docentes, de pesquisas e de estudos realizados. Assim, o plano de trabalho da disciplina “Laboratório de Escrita” buscou conciliar não só a filosofia da Universidade, tal como a interpretei, como também as minhas concepções sobre ensinar e aprender, sobre a imagem que faço dos alunos e de mim mesmo como professora, bem como as especificidades do curso onde atuei. Minha prática docente caracterizou-se por tomar a língua em uso, em funcionamento, através das práticas de leitura e escrita, e não de forma isolada, na gramática.

A proposta do “Labes” era realizar um trabalho prático com a língua materna, expresso pela designação que recebeu este componente curricular. Na designação “laboratório” está implícita a noção de prática, de atividade, de ação. Também de experiência, de experimentação, de processo. Entendo, também, que implica tomar a linguagem em uso e em funcionamento, e não de uma forma abstrata, descritiva, conforme a ementa¹.

Fiz, então, uma interpretação da ementa, tendo conduzido as práticas na disciplina de acordo com as minhas convicções. Esse trabalho de elaboração foi construído ao longo dos três primeiros semestres, recebendo ajustes e adequações ao longo dos quatro semestres, período considerado nesta tese.

Apesar de ter recebido da Coordenação do Curso a ementa da disciplina e alguns objetivos, orientações que deveriam ser seguidas, com o passar do tempo, porém, esse documento foi caindo no esquecimento, de modo que formulei o meu

¹ A ementa recebida estava assim estruturada: “coesão e coerência textuais: interpretação e produção de textos narrativos, descritivos, dissertativos (relato técnico). Noções e modos de organização textual. Elaboração de projetos, relatórios e monografias conforme a ABNT; níveis e funções da linguagem (ênfase nível técnico); regência verbal e nominal; emprego do pronome relativo”. O objetivo geral: possibilitar ao aluno a capacidade de reflexão, raciocínio e espírito crítico, habilidades de expressão oral, leitura e produção de textos (relato técnico e outros gêneros), considerando os níveis da linguagem; oportunizar o fundamento teórico essencial para o emprego adequado dos recursos gramaticais da Língua Portuguesa.

próprio plano de trabalho.

A ementa refere “produção”, “processo” para designar a produção de texto. Esta formulação envolve a compreensão da linguagem como fato histórico, “produção”, “trabalho”, atividade de sujeitos que se apropriam da língua. Remete, ainda, à interlocução entre sujeitos histórica e socialmente situados. Está presente, neste modo de visibilizar a linguagem, um sujeito sobre o qual o contexto exerce influência (as teorias pragmáticas), diferentemente da teoria discursiva, em que a história, a sociedade não apenas exercem influência, mas são constitutivas do sujeito e do sentido.

As noções de níveis e funções da linguagem, presente na ementa, são do campo da teoria da comunicação, em que se faz presente o entendimento da linguagem enquanto código. Os demais itens, como regência nominal e verbal e uso do pronome relativo filiam-se à perspectiva estruturalista, que se traduz no ensino do sistema. Além disso, a designação “interpretação” tal como se encontra no plano de trabalho entregue pela coordenação da Universidade, referindo-se a textos descritivos, narrativos e dissertativos é uma dentre as tendências de tipologização.

Em relação à noção de “instrumentalizar” o aluno, o que comparece no objetivo geral, pontuo que esta se associa a outra: à linguagem como instrumento do pensamento e de reflexão, raciocínio e espírito crítico. Ainda o objetivo geral faz menção a “preparar o aluno para a vida acadêmica e profissional”. A meu ver, o uso da palavra preparar, neste sentido, é um jargão pedagógico- o aluno está sempre sendo preparado para alguma coisa – isso é um lugar comum no discurso pedagógico: o lugar do professor, que do “alto” da sua posição “prepara”, exercendo a posição de poder que (imaginariamente) lhe confere a sociedade. Diferentemente, é minha convicção, que no movimento, na prática, no ato de realizar o sujeito é constituído e se constitui. Entendo, com Foucault (2000 b), que não há preparação, pois as práticas produzem os sujeitos, esses são constituídos no real, na prática, na realidade social e histórica (p.56).

A ementa recebida da Coordenação virou esquecimento. É evidente que não concordava com algumas orientações recebidas da Coordenação.

O meu plano de trabalho da disciplina foi formulado sem a intenção de diferir, de divergir ou criticar as orientações recebidas da Coordenação. Foi sendo construído ao longo do tempo, ao longo das práticas.

Numa primeira análise, o discurso que me constitui, cuja prática consiste na “imersão” do sujeito-aluno em textos, traz à cena a perspectiva discursiva, segundo a qual se considera os efeitos do dito/escrito sobre o próprio sujeito. Diferentemente disso, a palavra “produção” revela um movimento do sujeito, sua direção sobre o texto, o que remete à noção de língua presente neste estudo, segundo a qual a língua não é nem mestra nem serva do pensamento. Quando enuncio que o sujeito não é o senhor da língua (nem senhor de si mesmo), entendo que há um espaço de resistência, espaço intervalar, de não determinação, de não-coincidências do dizer, pois “a interpelação não é um ritual sem falhas” (PÉCHEUX, 1995, p.300).

Localizo a diversidade de vozes, que levou a construir minha prática discursiva no “Laboratório de escrita” e em tantas outras práticas docentes, em vários começos, e não apenas em uma origem: no jogo entre som e sentido dos poemas e histórias infantis da minha infância, no controle a que a disciplina escolar me submeteu nos anos iniciais de escolarização (o que me levou, talvez, a “permitir” o “descontrole” no trabalho do Labes), em sentidos constituídos em diferentes condições de produção, em cursos realizados e ministrados. Nos cursos em que atuo, provoço sempre interlocução, busco o diálogo, a heterogeneidade, entendida enquanto diversidade de posições, de sentidos, de interpretações.

Penso que há “verdades” como as que expresso nas minhas práticas pedagógicas: essas traduzem um ponto de vista, sobre ensinar e aprender, que não é único. A interpretação, a não consagração do sentido do autor e o jogo com a língua são práticas que assumi como pessoa e enquanto profissional. Efeito do jogo entre som e sentido da linguagem dos poemas que povoaram a minha infância? Resistência ao disciplinamento a que fui submetida nos primeiros anos de escolarização? Talvez! O conhecimento para mim não se reduz à paráfrase, mas produz deslizamento, provoca outros sentidos, escapando, assim, ao sentido único.

Mais do que ter assumido as questões básicas da pedagogia crítica, da democratização da escola e da sociedade, da língua em uso, em oposição ao ensino formalista da língua materna, penso que aquelas frases desconexas da cartilha em

que fui alfabetizada ainda ressoam na minha vida. O texto enquanto língua em uso, através de práticas de leitura e de textualização tornou-se um objetivo da minha atividade enquanto professora de língua materna. Isso se inscreveu em minha memória, deixando marcas imperceptíveis, mas que emergem em alguns momentos, a ponto de se tornarem objeto de reflexão do presente estudo. Memória não consciente, como esquecimento, como recalque, e não como “depósito de lembranças” passíveis de serem recordadas por uma vontade do sujeito, como pontua Derrida (1995):

O sujeito da escritura é um sistema de relações entre as camadas do bloco mágico, do psíquico, da sociedade e do mundo. Não encontramos, nessa cena, a simplicidade pontual do sujeito clássico. (DERRIDA, 1995, p.222)

A formulação de Derrida (1995), citada no parágrafo anterior, é traduzida parcialmente por Malidier (2003), quando afirma que os sujeitos usam traços de construções anteriores para construir o seu próprio discurso.

Pesquisas sobre a formação do professor (ECKERT-HOFF, 2001) mostram que a formação do professor é um processo contínuo, movimento que ocorre num “tempo entrelaçado da vida, num desenrolar duradouro” (ECKERT-HOFF, 2001, p.99). A constituição do professor, seu processo de formação devem ser compreendidos de forma inacabada, de forma que, em seu percurso de formação o sujeito-professor trabalha “o seu processo de identidade e elabora a sua história de sentidos, o que faz com que o sujeito-professor teça um pano de sentidos múltiplos, o “*manteau d'arlecchino*” (ECKERT-HOFF 2001, p.99-100), metáfora que manifesta a idéia de que a constituição do professor é marcada pela heterogeneidade.

1.2. PARÂMETROS DISCURSIVOS DA PRODUÇÃO TEXTUAL DOS DISCENTES NO LABORATÓRIO DE ESCRITA

A metodologia do “Laboratório de escrita” consistiu em práticas de leitura e práticas de textualização orais e escritas. A interlocução aluno-aluno e professor-aluno, a leitura de textos e a produção de sentidos eram especialmente valorizadas. A

interlocução, a troca de idéias, os sentidos produzidos pelos alunos tinham lugar privilegiado nas interações em sala de aula. As pesquisas em dicionários, gramáticas e na internet era destacada não só pelo uso das tecnologias de informação, mas por permitir a busca de materiais de leitura relacionados à área de conhecimento do Curso, que costumava anteceder os seminários. Nos seminários, cada grupo escolhia um tema para pesquisa, que era apresentado oralmente, ou a partir da pesquisa a proposta era a produção de um texto sobre o tema pesquisado. Além disso, foram utilizados vídeos relacionados à área de conhecimento do Curso e textos audiovisuais sobre a vida de cientistas e escritores. Enfim, o trabalho do “Labes” caracterizou-se por oportunizar uma contínua circulação de sentidos na sala de aula, manifestos nos diálogos e nas trocas entre o grupo, que eram continuamente incentivadas.

O uso do computador constituía o outro pilar da metodologia, também diferentes formas de linguagem não verbal; filmes integravam as práticas desse componente curricular. Além disso, o ensino não era ministrado em uma sala de aula convencional, pois a maioria das aulas ocorria no laboratório de informática, onde havia um computador para cada dois alunos. Aí eram vivenciadas outras normas – o trabalho era usualmente em duplas, o aluno ficava mais livre do olhar da professora, do controle, embora alguns alunos solicitassem o auxílio da professora para reescreverem seus textos. Aos alunos era permitido movimentarem-se, dialogar, vivenciando outras normas e outras oportunidades de se relacionarem entre eles e com a professora.

Embora não seja enfocada nesta tese, a tecnologia tornou-se um instrumento fundamental na proposta do “Labes”. No computador, os alunos escreviam e reescreviam textos. Como havia uma máquina para cada dois alunos, essa situação favorecia a interlocução: os alunos eram encorajados a opinar, sugerir e discutir o texto do colega, o que resultava em reescrita do texto e, às vezes, em um texto completamente diferente do primeiro. O texto escrito e visualizado na tela do computador permitia não só a releitura do mesmo, como a sua reescrita, favorecendo os deslocamentos, o surgimento de outros sentidos.

As práticas de leitura antecederam a escrita, ordem de cunho didático, pois ler implica escrever e vice-versa. Os textos propostos para leitura eram discutidos em pequenos grupos, situação em que os sujeitos-alunos produziam sentidos na leitura.

Além das leituras em pequenos grupos, em grande grupo eram discutidos os textos e valorizados os sentidos produzidos. Em algumas dessas práticas, costumava anotar no quadro as sínteses criadas pelos alunos. Os sentidos aí representados, algumas vezes, serviam de apoio para a escrita do texto, usualmente realizada *a posteriori*.

Em suma, essa proposta não dicotomiza pensar e fazer, ler e escrever, pensamento e realidade, vida e escrita, o que condiz com o uso insistente que faço das palavras “prática” e “produção” ao longo deste texto e ao longo do meu trabalho como professora da disciplina.

A supervisão pedagógica da Universidade não interferiu no meu plano de trabalho, o qual foi entregue à Coordenação. Tal situação permitiu que eu me escutasse, escutasse a minha voz e a voz dos sujeitos-alunos. Esse foi um movimento contínuo e silencioso. Assim, nesse movimento de me escutar e escutar os alunos emergiram os sentidos trabalhados em sala de aula: o uso de modalidades de linguagem não identificadas com a norma padrão na fala, por exemplo, levou ao estudo da variação lingüística; a dificuldade dos alunos de distinguirem a modalidade escrita da oral, produziu o estudo sobre as diferenças entre a fala e a escrita; do desejo dos alunos de se identificarem como profissionais da área de seu Curso, surgiram os tópicos de trabalho com noções próprias da área das tecnologias.

O trabalho caracterizava-se por enfatizar práticas de leitura, considerando a produção de sentidos, incentivando, assim, o sujeito - aluno a atribuir sentidos aos textos lidos. Em lugar da imposição da voz do professor, buscava favorecer a interlocução; este era um espaço de pluralidade de vozes e de pluralidade de interpretações. Em lugar da fala legitimada pelo poder (do autor, do cientista, do professor), a ênfase era a voz do aluno, na diversidade de textos e na diversidade de posições. Em lugar da persuasão, a interlocução; em lugar do jogo parafrástico, um constante apelo à significação, à produção dos sentidos.

A interlocução aluno- aluno, professor- aluno, aluno-autor, o não fechamento dos sentidos, a leitura de textos de diferentes gêneros, por vezes trazidos pelos alunos, a avaliação diagnóstica, a abertura para a escolha de temas a serem trabalhados, enfim, em tudo ou quase tudo se pretendia distanciamento do discurso autoritário e monológico, que caracteriza a instituição escolar e a prática pedagógica dominante. Embora a escolha dos textos e as propostas de trabalho fossem feitas

ordinariamente pela professora, e esta é uma função do profissional do ensino – propor práticas pedagógicas -, eram aceitos e trabalhados textos sugeridos pelos alunos. Houve várias situações em sala de aula em que o grupo de alunos elegeu temas a serem pesquisados que eram do seu interesse e da sua área de formação, trabalho que deu origem a apresentações orais e trabalhos escritos, pelos quais os alunos foram avaliados por seus pares em relação a itens como enfoque do tema, uso da norma culta, objetividade, clareza, concisão, e outros critérios os quais foram sugeridos pelos próprios alunos, pois já estavam familiarizados com a proposta da disciplina.

Um dos discursos que circulavam no meu dizer, enquanto professora, é a convicção de que um profissional deveria falar e escrever em “língua culta”, entendida aqui como a língua gramaticalizada e dicionarizada, dado o meio acadêmico em que se encontra e o meio profissional em que atuaria futuramente. Textos eram trabalhados e muitas discussões foram realizadas sobre a norma culta como expressão do poder. Esse é um discurso necessário a meu ver, pois os alunos esforçavam-se para fazer uso da modalidade padrão, principalmente, nas atividades que envolviam apresentações orais, o que remete a uma afirmação de Gore (1994), segundo a qual Foucault deixou as questões táticas e estratégicas e os objetivos específicos às pessoas diretamente envolvidas na luta e na resistência. Vem daí a noção de intelectuais específicos, trabalhando no interior de setores específicos. No pensamento do filósofo, traduzido por Gore, uma sociedade sem relações de poder só pode ser uma abstração (GORE, 1994, p.17). Além disso, o poder, no pensamento de Foucault (2001) é produtivo. O poder produz.

Penso que apesar e para além disso, apesar desse discurso sobre a escola como mecanismo disciplinar, que produz indivíduos submissos e assujeitados e de práticas didático-pedagógicas marcadas pelo autoritarismo, como lugar por excelência da interdição ao gesto de interpretação, o trabalho de textualização permite ao sujeito- aluno “gestos de interpretação” (ORLANDI,1996). Concordo com esta autora quando afirma que “é inscrevendo-se no já-dito que o sujeito re-significa e se significa” (ORLANDI, 1998, p.12).

Pergunto-me se essas práticas e esses discursos levados a efeito no “Labes” tiveram o poder de modificar algumas práticas escolares de escrita, tendo produzido

sujeitos – “posições- sujeito” identificadas com a posição-sujeito – profissional técnico, em formação.

Concordo com Orlandi (2002a) quando afirma que a identidade é processo em movimento, essa se refere a posições, sendo sempre possível construir novas identificações, o que se dá pelo trabalho com os sentidos, com a linguagem. Entendo com esta autora que:

Ao significar nos significamos, os mecanismos de produção dos sentidos são mesmos mecanismos de produção dos sujeitos. Esses mecanismos implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco) e com a história, funcionando ideologicamente (ORLANDI, 2002 a, p.205).

Esta perspectiva entende que a identidade não é uma aprendizagem por interação (PÊCHEUX, 1990a, 1995), mas resulta de filiação a redes de memória e de sentidos. Nesse jogo, o sujeito é enredado, tendo a ilusão de que é a origem de si mesmo. Ao produzir sentido, o sujeito se produz, identificando-se ao interdiscurso. Sublinha Orlandi (2002 a):

Identificamos-nos com certas idéias, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós (...) este algo é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Assim, nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. (ORLANDI, 2002 a,p.206)

Filiando-se ao trabalho de Pêcheux, entende autora (1988 e) que há uma barreira histórico-social e linguageira que se revela no ato de ler e escrever nas instituições escolares, que não pode ser restrita ao desconhecimento da norma culta, como muitos afirmam. Nesta barreira de linguagem, está inscrita uma “barreira ideológica”. Não está em jogo apenas o conhecimento e o uso da norma “cultura”, mas a contradição existente na comunicação lingüística, que é um dos efeitos da luta de classe, pois o aluno de classe popular tem uma prática discursiva que a escola finge

reconhecer e aceitar. Neste mesmo texto, a autora chama a atenção ao fato de que a instituição escolar não consegue ouvir sentidos estranhos aos seus. E isso não poderia ser diferente, pois a instituição escolar é parte integrante e ativa da sociedade. Nela se definem, regularizam, homogeneízam e normalizam formas de agir e de dizer, de ler e escrever. Nela, também, são classificadas, diferenciadas e excluídas as práticas discursivas, os comportamentos, as formas de ser consideradas “não adequadas”.

A reprovação na instituição escolar (e a Universidade tem a mesma função) é parte da vigilância - controle normalizante, tendo como resultado final a exclusão das diferenças. Por sua vez, a Universidade, por ter a função de formar profissionais, também produz normalização, na medida em que produz certo tipo de profissional que por muito tempo não correspondeu e ainda não corresponde às exigências da sociedade. A meu ver, isso se deve à “ilusão do um”, que leva à homogeneidade, à desconsideração das diferenças que constituem a sociedade, em que uma parte significativa da população é ignorada, ou melhor, apenas uma minoria, que se encaixa nos padrões estabelecidos, é privilegiada.

O espaço escolar é o *locus* por excelência do processo disciplinar; esse se realiza fundamentalmente no espaço escolar, ou seja, no espaço geográfico e arquitetonicamente delimitado e instituído da escola. Nesse território repetem-se os discursos e as práticas discursivas que delimitam o que pode e deve ser repetido; essas práticas e esses discursos têm seu sentido assegurado por um já - dito, que configura um espaço de poder, pois quem fala o faz a partir de um lugar social. Nesse espaço, pois, repetir os sentidos dados, garante a aprovação.

A avaliação, neste componente curricular, foi realizada visando, principalmente a interpretabilidade do texto (ORLANDI, 1987,1988b). No artigo, “O Inteligível, o Interpretável e o Compreensível”, publicado em 1988, a autora leva em conta o princípio da interlocução como fundamento da linguagem. Pontua Orlandi que “os sentidos não nascem do nada, são criados e construídos em relações sócio-historicamente fundadas” (ORLANDI, 1988 b, p.103). Segundo esse ponto de vista, o sujeito tem três relações com a significação: as que existem entre o inteligível, o interpretável e o compreensível. É considerado inteligível o que se atribui sentido atomizadamente- a codificação; o interpretável como aquilo a que se atribui sentido

levando-se em conta o contexto lingüístico; o compreensível, como sendo a atribuição de sentidos levando em conta o processo de significação, que se dá no contexto social e histórico.

As diferenças que a autora estabelece entre as três noções são aqui apresentadas para poder explicar os parâmetros de avaliação utilizados no “Labes”, os quais eram discutidos com os alunos. Desse modo, os textos produzidos deviam atender a essas condições. O inteligível referia-se ao que se atribui sentido atomizadamente, a codificação. Desse modo, os textos deveriam estruturar-se de acordo com o código da língua. Além disso, deveriam ser “interpretáveis” (levar em conta o contexto lingüístico). A compreensibilidade relaciona-se ao contexto sócio-histórico, que traduzia para os alunos, simplificada, como “ponto de vista”, tomada de posição do sujeito-aluno diante de um fato, uma situação; essa expressa a ideologia manifesta no texto.

Essas noções eram utilizadas com fins didáticos, pois, a meu ver, a constituição dos sentidos se dá sempre no contexto sócio-histórico, sendo por este determinada.

Uma das estratégias pedagógicas para que os alunos entendessem o motivo pelo qual o seu texto deveria ser reformulado, era a exposição de textos não identificados, escritos por eles, os quais eram submetidos à apreciação do grande grupo. Costumava copiar esses textos em lâminas e apresentá-los no retroprojetor, sem identificação e com a permissão do autor, ocasião em que os alunos faziam sugestões sobre as produções dos colegas.

Os alunos refaziam os textos de duas a três vezes sem prejuízo da nota final. Se ao fim desse processo seus textos fossem interpretáveis e compreensíveis, isto é, textos aos quais o leitor (colegas e professora) pudessem atribuir sentido e apresentassem ponto de vista pessoal, aspectos básicos da estrutura da norma culta (regência, acentuação, concordância etc.) eram aprovados na disciplina.

Não havia prazos rígidos para a avaliação do texto do aluno (a não ser o prazo da própria Instituição). O prazo, assim, dependia da interpretabilidade do texto.

A função diagnóstica e não classificatória da avaliação era a predominante. Isso significa que a avaliação era, para mim, professora, um instrumento para verificar as dificuldades dos alunos, com a finalidade de serem trabalhadas.

Como a Instituição dispõe de uma intranet, os alunos utilizavam freqüentemente essa tecnologia para o envio dos textos. Também disquetes eram muito utilizados para a entrega de trabalhos. A interlocução, pela internet, desse modo, caracterizava uma forma de ensino a distância. Os textos também eram enviados por e-mail e por e-mail eram realizados comentários e sugeridas alterações. Se as produções dos alunos fossem refeitas e entregues dentro do prazo estabelecido e apresentassem as condições descritas anteriormente, os alunos eram aprovados na disciplina.

É importante pontuar que nem todos os textos produzidos eram avaliados. Havia um acerto entre professora e os alunos sobre os textos que seriam avaliados. Penso que essa forma de avaliação, em parte, desfez a relação escrita-avaliação, tal como é tradicionalmente realizada, contribuindo positivamente para a aceitação do trabalho realizado no Laboratório.

Em função da quantidade de ocorrências não gramaticais que surgiam nos textos escritos, em todos os grupos era necessário rever tópicos de gramática, como regência, acentuação e crase e outros. Mais do que isso, a consulta à gramática e ao dicionário eram encorajadas nas atividades diárias, embora na avaliação não recebessem uma valoração significativa, motivo pelo qual a sistematização de tópicos de gramática ocorria eventualmente, quando o grupo demonstrava interesse, buscando esclarecer dúvidas que surgiam na produção. Caso contrário, o estudo de gramática reduzia-se a consultas nas gramáticas e dicionários, sempre disponíveis em sala de aula. Nas atividades de “troca de textos”, em que liam o texto do colega, os sujeitos-alunos costumavam identificar incompletudes, “falhas” ou inadequações gramaticais, recorrendo a gramáticas e dicionários para resolvê-las. Nesse contexto, pois, a avaliação centrava-se na produção do sentido e o estudo da gramática adquiria um outro significado.

Justifico o destaque que dou à avaliação praticada no “Labes”: certas práticas escolares dão destaque ao erro, principalmente na escrita. Na minha prática enquanto professora e supervisora, trabalhando há anos no ensino da língua “oficial” (a língua ensinada na escola) tenho observado que o erro é visto como “sujeira”, como negação da verdade única, que o discurso científico visa impor. A meu ver, essa postura da escola e de alguns profissionais do ensino tem dirigido a atenção de quem escreve apenas para a observância do sistema da língua, como se a

gramaticalidade de um texto garantisse a produção do sentido. Falhas, incompletudes, deslizamentos são constitutivas da língua – esta não pode dizer tudo. A não-unicidade do sujeito, seu atravessamento por diferentes discursos, a relação com o inconsciente, a falta, a própria incompletude da língua, essa “ferramenta imperfeita”, (HENRY, 1994), a meu ver, explicariam alguns “erros” que comparecem nos textos escolares.

Pêcheux (1990a) refere-se à língua como “jogo dentro das regras e sobre as regras”, com isso tocando na noção de interpretação. A língua foge ao controle do sujeito, surpreende como afirma Auroux (1992, p.65), “é sistema instável e heterogêneo; há um espaço que escapa à gramatização” (AUROUX, 1992, p.65). Milner (1987) designa como “alíngua” tudo aquilo que não pode ser representável pelo cálculo, pela lógica, pontuando que “o real da lingüística se sustenta é percorrido por faltas, por falhas” (p.8). Não seriam essas características da língua algumas das ocorrências que nós, professores, classificamos como “erros”?

1.2.1 Objetivos, Questões Norteadoras e Síntese da área Temática da Pesquisa

Após as explicitações realizadas, cumpre, neste momento, apresentar a síntese da pesquisa, tal como está articulado.

O objetivo geral desta tese é o de aprofundar a reflexão teórica e analítica do modo como o discurso pedagógico, especificamente no que se refere à prática da produção textual, implica a constituição das identidades dos sujeitos – professor e alunos, para as quais são determinantes os conceitos de filiações discursivas, autoria e gestos de interpretação.

Os objetivos abaixo, relacionados às questões que norteiam a tese, delimitam a pesquisa:

1º Problematizar o aparecimento do “gesto de interpretação” de sujeitos-alunos e do professor nas práticas de escrita na disciplina “Laboratório de Escrita”, ministrada no Ensino Superior, em um curso da área das ciências exatas.

2º Problematizar a primazia de uma posição discursiva pedagógica na área da produção textual.

3º Investigar a relação linguagem-sujeito-escrita como uma relação constitutiva de

identidades, no processo de escolarização.

4º Analisar os efeitos de sentido vinculados ao discurso pedagógico do “Laboratório de Escrita” manifestados no *corpus* constituído pelos textos dos alunos

As questões a seguir, pois, norteiam a tese:

1ª Que práticas didáticas favorecem a autoria, o “gesto de interpretação” do sujeito-aluno na produção textual e como estas se justificam teoricamente?

2ª Como se produzem, em sua heterogeneidade, as posições teóricas sobre a escrita, na perspectiva discursiva? Ou seja, como a posição pedagógica assumida nas práticas do “Labes” favoreceu a heterogeneidade de posições na escrita dos alunos?

3ª Como se manifestam as relações entre escrita, sujeito e identidades?

4ª Que efeitos de sentido são manifestados nos textos dos alunos a partir da prática pedagógica do “Laboratório de Escrita”?

A área temática desta pesquisa de tese é definida como

AUTORIA DA POSIÇÃO PEDAGÓGICA E SEUS ECOS NA PRODUÇÃO TEXTUAL DE ALUNOS NO “LABORATÓRIO DE ESCRITA” EM UM CURSO UNIVERSITÁRIO DE CIÊNCIAS EXATAS E SUAS RELAÇÕES IDENTITÁRIAS.

Tendo assim, definido a articulação central da pesquisa, passamos, a seguir, ao detalhamento teórico.

2 A FORMULAÇÃO DAS POSIÇÕES TEÓRICAS

Ensinar e aprender é objeto de reflexão desde a Antiguidade Clássica. Encontramos teorizações sobre o ato de aprender e sobre a relação entre alunos e professores nas diferentes escolas de pensamento, que remontam a períodos diferenciados da história, desde a Antiguidade. No entanto, no contexto deste trabalho, tomo a decisão de focar a designação “discurso pedagógico” (DP) a partir das formulações de Pêcheux e os autores que a ele se filiam, que o entendem no espaço de representações através de uma série de formações imaginárias que designam o papel que os sujeitos se atribuem a si e aos outros.

Assim, neste capítulo, meu primeiro passo (item 2.1) é refletir sobre a noção de discurso, tal como é concebido por Pêcheux (1990c), a fim de poder situar a questão do sentido e das identidades, bem como caracterizar um determinado tipo de discurso que se convencionou denominar “discurso pedagógico” (ORLANDI, 1987). No item seguinte explico as análises de Althusser e Foucault – a escola como mecanismo de reprodução da ideologia e mecanismo de poder. Neste mesmo capítulo, apresento uma revisão bibliográfica sobre as práticas escolares de leitura e escrita e sobre o ensino da língua nos cursos universitários. Ainda neste capítulo, analiso as práticas de ensino da escrita: a composição, a redação, a produção textual e o que designo como textualização.

2.1 DISCURSO E SENTIDO

O termo discurso implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas de um efeito de sentidos entre A e B(...) os elementos A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social (PÊCHEUX, 1990 c, p.82).

Pêcheux (1990c) define o discurso como “efeito de sentidos”, afirmando que funcionam nos processos discursivos “uma série de formações imaginárias que designam o lugar em que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu lugar e do lugar do outro” (p.82), referindo-se aos mecanismos de qualquer formação social, que estabelecem relações entre situações e posições na sociedade. Entende o autor que as situações são possíveis de definir com objetividade, enquanto as posições são representações das situações. As representações que os protagonistas do discurso fazem são imaginárias, e têm implicações com processos discursivos anteriores, provenientes de outras condições de produção. São efeito de “já-ditos”, através dos quais se constitui o imaginário, dizendo respeito à imagem que os protagonistas do discurso fazem uns dos outros.

Pêcheux, ao entender o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”, o situa como lugar de contato entre língua e ideologia. O lugar a que se refere Pêcheux não pode ser entendido como espaço físico, mas como espaço de representações sociais, de caráter ideológico.

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina, (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação (fundadora da unidade imaginária do sujeito apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso sob sua dupla forma, descrita acima enquanto “pré- construído e processo de sustentação”) que constituem, no discurso do sujeito os traços daquilo que o determina são re-inscritos no discurso do próprio sujeito (PÊCHEUX, 1995,p.163).

Assim, ao identificar-se com a formação discursiva, o sujeito filia-se a dada memória discursiva, reinscrevendo o seu discurso (o intradiscurso) no interdiscurso. O discurso é o lugar de contato entre língua e ideologia; é através da língua, no ato de significar, que o sujeito se inscreve em uma formação discursiva. Como o sujeito

não é a origem do sentido, mas é constituído/interpelado pela ideologia, ao inscrever o seu dizer, filia-se à formação discursiva. “Desse modo, o “não-sujeito” é constituído em sujeito pela ideologia”. (PÊCHEUX, 1995, p.155). Nesse sentido, o intradiscurso, enquanto “ fio do discurso” do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma “interioridade inteiramente determinada como tal do exterior”, escreve Pêcheux (1995, p.167).

Orlandi (1996) explicitando o entendimento de Pêcheux sobre a noção de ideologia, afirma que “a ideologia é o processo de produção de um imaginário” (p.65). Deste ponto de vista teórico, o sujeito é constituído pela ideologia, processo sobre o qual não tem controle. Maldidier, Normand e Robin (1994) sublinham que esta se refere

ao modo através do qual os homens vivem em relação às condições de existência (...) assim como os homens participam de práticas políticas, participam igualmente de práticas religiosas, filosóficas, em uma palavra ideológicas (MALDIDIER, NORMAND, ROBIN, 1994, p.86).

Ideologias, pois, referem práticas, inscritas em realidades materiais, em instituições, em aparelhos; essas (as ideologias) “são forças sociais em luta, não flutuam no céu das idéias” (MALDIDIER, NORMAND, ROBIN 1994, p.86).

O discurso, tal como Pêcheux (1990c) o caracteriza, como “efeito de sentidos”, refere-se a lugares sociais, a partir dos quais os locutores enunciam, que constituem as condições de produção do discurso, suas condições materiais, portanto. Sujeito e discurso, deste ponto de vista teórico, são ideologicamente marcados; a emergência do sentido é efeito da história e da memória, o que não caracteriza “comunicação”, “interação” ou processo intencional. Inconsciente e ideologia encontram-se materialmente ligados no discurso, sendo a língua o lugar material dessa ligação (Pêcheux, 1990c). Como todo discurso é ideológico, o sujeito também é ideologicamente determinado; sua relação com a linguagem é também uma relação com o mundo, entendendo-se o discursivo como um dos aspectos materiais da

materialidade ideológica. Por sua vez, “uma ideologia não é idêntica a si mesma, só existe sob a modalidade da divisão, e não se realiza a não ser na contradição que com ela organiza a unidade e a luta dos contrários”, escreve Pêcheux (1980, p.192). Com isso, sublinha o autor que na ideologia há divisão, contradições.

A interpelação ideológica - a identificação da forma-sujeito com a formação discursiva - não é um “ritual sem falhas”; as fronteiras das formações discursivas são flexíveis, o que dá lugar à presença de saberes provenientes de várias regiões do discurso, tendo como efeito a constituição heterogênea do sujeito, sua fragmentação, sua divisão em diferentes posições sujeito. Pêcheux (1995) entende as formas de identificação como “modalidades de tomadas de posição” A primeira modalidade de tomada de posição marca a reduplicação da identificação, o retorno ao mesmo, processo que realiza o assujeitamento sob a forma do ‘livremente consentido’, superposição que identifica o discurso do “bom sujeito”. A segunda modalidade de tomada de posição caracteriza o discurso do ‘mau sujeito’, consistindo em “uma separação (distanciamento) dúvida, questionamento, contestação, revolta...” (p. 215). Esta modalidade leva o sujeito a contra-identificar-se, a distanciar-se do saber da formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso. Uma terceira modalidade é a “desidentificação”, Nas palavras do filósofo: “o modo de des-identificação é uma tomada de posição não-subjetiva, que conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma sujeito” (PÊCHEUX, 1995, p.217), forma sob a qual o sujeito desloca sua identificação para outra formação discursiva, o que resulta em tomada de posições não-coincidentes, não convergentes, que caracterizam diferentes interpretações, o que resulta na fragmentação do sujeito do discurso.

A noção de “condições de produção” do discurso diz respeito ao conjunto de condições em que um discurso é produzido; assim, segundo este ponto de vista, o funcionamento do discurso não é integralmente lingüístico; só pode ser definido em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto do discurso, mecanismos que o autor designa como “condições de produção do discurso, que remetem a lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1990c, p.82).

A afirmação acima explicita várias questões: a primeira diz respeito ao funcionamento do discurso, que remete a lugares determinados na história e na sociedade, entre os quais há posições de poder que implicam relações de força, não-simetria entre posições ocupadas pelos protagonistas do discurso, o que difere da formulação de Jakobson (1999), criticada por Pêcheux (1995), segundo a qual há apenas comunicação entre os protagonistas do discurso. Diferentemente, a formulação de Pêcheux diz respeito a “efeitos” de um lugar social sobre outro. Esses lugares estão determinados na estrutura social, o que leva Orlandi (1987, p.19) a conceituar discurso como “um modo de produzir linguagem que é social”, afirmação que remete à noção segundo a qual o discurso refere-se a lugares (de poder), “objeto de uma luta (política)” como o entende Foucault (2000a, p.139). Explicita Orlandi (1988), que todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade, e isso faz parte da significação. Para caracterizar essa distinção entre lugares sociais, não são apenas produzidas informações, mas “efeitos de sentidos” (PÊCHEUX, 1995, p.82), o que significa que os interlocutores falam a partir desses lugares. O que funciona nos processos discursivos são as formações imaginárias, que designam o lugar que os interlocutores se atribuem na estrutura social. Assim, o discurso, deste ponto de vista, excede os limites da lingüística – neste quadro teórico, a língua tem um “próprio”, uma autonomia relativa, pois seu funcionamento não se restringe ao lingüístico. A língua constitui “o lugar material onde se realizam esses efeitos de sentido” (PÊCHEUX 1990c, p.172). O discursivo pressupõe, pois, o lingüístico, não se restringindo, entretanto, a este. A exterioridade é constitutiva – não está fora porque se inscreve, no discurso, constituindo-o. A tarefa do analista, pois, é dar visibilidade a esse funcionamento, tomando como “pistas”, como indícios as marcas lingüísticas, sem que, entretanto, considere que marcas e sentidos guardem uma relação direta.

O campo teórico da análise de discursos filiada ao trabalho de M. Pêcheux inaugura um deslocamento fundamental: ao contrário das teorias em que a história e a ideologia são exteriores à linguagem, deste ponto de vista teórico, o histórico, o social e o ideológico são constitutivos da linguagem. Esta só significa, simboliza porque é constituída pelas ordens do histórico, do social, do político, do ideológico.

Além disso, ao entender que a teoria é atravessada por uma teoria da subjetividade de base psicanalítica, assume o autor que o assujeitamento é ideológico e da ordem do inconsciente. O sujeito passa a ser considerado um efeito da linguagem, cindido entre consciente e inconsciente, clivado por discursos, o que explicaria sua heterogeneidade.

A teoria freudo-lacanianana traz as noções de que o inconsciente é parte constituinte da subjetividade; esta é múltipla, não-totalizável; é dividida, atravessada por diferentes discursos. Desde seus primeiros instantes de vida, o sujeito é marcado pela relação com o outro, pela fala do outro, pela presença do outro, o que vem a constituir a sua identidade. A constituição do sujeito se dá sempre através de um outro, processo em que a linguagem é a condição *sine qua non* do nascimento do sujeito. Pontua Henry (1992):

O sujeito é sempre, e, ao mesmo tempo, sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente e isso tem a ver com o fato de nossos corpos serem atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação (HENRY, 1992, p.188).

2.2 SUJEITO E IDENTIDADE

Os momentos de identificação podem ser percebidos enquanto atos que surgem em tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados (PÊCHEUX, 1990 a, p.57).

De acordo com Pêcheux, os momentos de identificação são efeitos das tomadas de posição dos sujeitos frente aos saberes. Como processo estão sempre

em fluxo, devido à inconclusão do sujeito e à incompletude da linguagem. Embora o sujeito seja interpelado pela ideologia, esta não é um ritual sem falhas, o que permite o deslocamento de uma posição discursivo-enunciativa para outra, movimento que faz ao identificar-se, cujo efeito é o gesto de interpretação - as “tomadas de posição” no dizer de Pêcheux (1990 a).

A identidade, desse ponto de vista teórico, não é processo acabado, não sendo nem unificada nem coerente, estando sempre num estado de fluxo – “é movimento na história, refere-se a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia”, pontua Orlandi (2002a, p.204). A partir desse ponto de vista teórico, torna-se impossível compreender a identidade do sujeito como fixa ou definida - ao contrário, está sempre em fluxo, é movimento contínuo. A presença de uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica traz o entendimento da constituição do sujeito pelo outro, remetendo à idéia de falta, de incompletude do sujeito.

Para Orlandi (1988 a), a formação ideológica dominante “regeria as diferentes posições do sujeito no texto, propiciando-lhe unidade” (p.78). Se os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no discurso correspondem a diferentes representações que faz de si mesmo, que, por sua vez, indicam as suas diferentes funções enunciativo-discursivas, o discurso é, ao mesmo tempo lugar da unidade imaginária e lugar da dispersão, pois o sujeito pode representar-se de maneiras diversas em um mesmo espaço textual. Este motivo leva Orlandi (2002 a) a afirmar que os textos escolares, de modo geral, caracterizam-se por “não terem sujeito dentro” (ORLANDI, 2002 a), isto significa que não são manifestações de “posições-sujeitos”, e assim sendo são vazios de argumentação. São textos “higienizados” da relação com a história, textos que não marcam “gestos de interpretação”

Embora os termos identidade e subjetividade sejam utilizados de modo intercambiável, há sobreposição entre essas duas designações, pontua Woodward (2000, p.55) no estudo que faz, situando ambas as designações. Subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu, o que envolve os pensamentos

e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre quem nós somos. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Escreve esta autora (2000): “vivemos nossa subjetividade em um contexto social, no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade” (p.55). Assim, embora o termo subjetividade seja usado freqüentemente para referir a aspectos mais subjetivos do eu, as tendências mais recentes nos estudos dessa área apontam para um entendimento “não subjetivista” da noção de subjetividade, pois esta é vivida em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado às experiências que temos de nós mesmos. Essa perspectiva aproxima a noção de subjetividade da noção de identidade, pois esta noção é vista como referência para o estudo dos grupos sociais e da forma com que esses se constituem ao longo da história (BALOCCO, 2006).

Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, esses só podem ser eficazes se nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições - estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle.

O inconsciente, de acordo com a psicanálise, é formado de fortes desejos, freqüentemente insatisfeitos, que surgem da intervenção do pai na relação entre o filho ou a filha e sua mãe. Enraiza-se em desejos insatisfeitos, em desejos que foram reprimidos, de forma que seu conteúdo torna-se censurado pela mente consciente, passando a ser-lhe inacessível. Pode-se entender por que a língua materna é a língua do desejo: o primeiro contato que a criança tem com o mundo se dá através da mãe e da língua materna – daí a relação com o desejo, que está associado à língua mãe e à saciedade que lhe proporciona o seio materno. Por ser o repositório dos desejos reprimidos, do recalcado, o inconsciente pode ser assim, conhecido, embora não por um acesso direto, não obedecendo às leis da mente consciente; ele tem uma

energia independente e segue uma lógica própria. Como formula Lacan (1978), ele é estruturado como uma linguagem. Ao dar primazia a essa concepção de inconsciente, Lacan caracteriza-se como um seguidor de Freud, mas faz uma radical reformulação das teorias freudianas, ao enfatizar o simbólico e a linguagem na constituição da subjetividade.

Authier-Revuz (1990) traz uma contribuição significativa a essas considerações, ao pontuar que “o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, efeito da linguagem: sujeito descentrado, dividido, clivado, barrado” (p.28). Estas formulações representam um afastamento da noção de subjetividade clássica, concebida como interioridade. A heterogeneidade que constitui o sujeito e se revela pela linguagem, sublinha Authier, nesta mesma obra, é constitutiva. Isso implica reconhecer o descentramento do sujeito, sua falta de unidade, sua constituição heterogênea, que, por vezes se dá a ver no discurso através das marcas lingüísticas, designadas pela autora como “heterogeneidade mostrada”.

Freud (1976 a) afirma que todas as formas de aparelhos auxiliares que inventamos para a melhoria ou intensificação de nossas funções sensoriais são construídas segundo o mesmo modelo que os próprios órgãos dos sentidos ou parte deles; exemplifica com aparelhos como óculos, câmeras fotográficas, etc. Medidos por esse padrão, os dispositivos para auxiliar nossa memória parecem particularmente imperfeitos, de vez que nosso aparelho mental realiza exatamente aquilo que eles não podem fazer, pois possui uma capacidade receptiva ilimitada para novas percepções e, não obstante, registra delas traços mnêmicos permanentes, embora não inalteráveis.

Em “A Interpretação de Sonhos”, Freud (1976 b) suspeita que essa capacidade fora do comum deveria ser dividida entre dois sistemas diferentes: um sistema *Pcpt.* - *Cs*, que recebe percepções, mas não retém traço permanente delas, podendo assim reagir como uma folha em branco a toda nova percepção, ao passo que os traços permanentes das excitações recebidas são preservados em “sistemas mnêmicos” que jazem por trás do sistema perceptual.

Freud usa a metáfora do “bloco mágico” para poder caracterizar esses dois sistemas de memória – um deles retém permanentemente os traços recebidos, no outro são apagados. O “bloco mágico” ou a “lousa mágica”, dispositivo que o autor utiliza para explicar sua teoria, é um brinquedo encontrado no comércio, usado por crianças para desenhar e escrever. Ao se escrever na lousa mágica, pode-se apagar a inscrição. Porém se o autor calcar o desenho/a escrita, esta, mesmo que apagada pela folha inicial, fica registrada na camada mais profunda do dispositivo. Dessa maneira, resumidamente, é descrito o sistema perceptivo humano como composto por dois dispositivos, um dos quais retém as percepções que recebe, enquanto o outro substitui as percepções recebidas, apagando-as.

Há diferenças entre a teoria da psicanálise de Freud e a teorização posterior de Lacan e de outras teorias psicológicas; uma dessas diferenças refere-se ao lugar que concedem ao conceito de inconsciente.

Na interpretação de Tfouni (2003), o processo de recordar e repetir, descrito por Freud (1976 a) comparece através de dois esquecimentos, formulados por Pêcheux (1995) O esquecimento nº1, para Pêcheux, é constitutivamente inconsciente e ideológico; o sujeito tem a ilusão de ser origem de seu discurso, sendo da ordem do recalque, apagando ou recalando a exterioridade; o esquecimento nº. 2 corresponde ao nível pré- consciente – o sujeito seleciona alguns dizeres em detrimento de outros, privilegiando formas e seqüências discursivas, e apagando outras. O sujeito “esquece que tudo o que diz, bem como o seu sentido vem da formação discursiva à qual se filia”, acrescenta Eckert-Hoff (2005, p.127), o que torna o discurso uma dupla dispersão: vários dizeres se entrecruzam; e por outro, as várias posições que o sujeito pode ocupar. O esquecimento nº.1 é inacessível ao sujeito, sustentando a ilusão de unidade (eu sou eu), visto que o sujeito não se dá conta de que o inconsciente existe, sendo isso já um efeito do próprio inconsciente enquanto interpelação ideológica – a anterioridade do significante. Esse esquecimento sustenta a onipotência do sujeito, e o faz crer que ele é a origem do sentido.

O esquecimento nº. 2 é aquele no qual o sujeito pode penetrar com facilidade, pelo reconhecimento de outras formas de dizer alternativas – as famílias parafrásticas, pontua Tfouni (2003).

Por esses dois esquecimentos, conclui-se sobre a divisão do sujeito, suas identificações; escreve a autora:

Os dois esquecimentos colocam no plano discursivo a necessidade de se postular que a AD considera a noção de sujeito dividido, que pode ser uma forma de tratar a heterogeneidade, pois essa noção leva em conta o fato que sob as palavras há outras palavras, há o discurso do inconsciente. (TFOUNI, 2003, p.153).

Afirma Zoppi-Fontana (2003) que a identidade se constitui através de processos de identificação: a identidade é um “feixe instável de processos de identificação” (p.263), processo de natureza ideológica, que acontece entre instâncias inconscientes do sujeito. O movimento é caracterizado como “captura”, pois aquele que se identifica não captura o outro, mas pelo outro é capturado”. (MANNONI, 1994, p.196). Ocorre entre elementos de saber interdiscursivo de formações discursivas em relação de aliança ou de contradições.

A pesquisa de Zoppi-Fontana (2003), aponta também para a provisoriade das identidades, resultantes de estabilização/fixação temporária dos processos de identificação, que são efeito das relações de dominância/subordinação estabelecidas entre as formações discursivas no interdiscurso, em um dado estado das condições de produção. Além disso, esses estudos apontam para a heterogeneidade constitutiva das identidades; no dizer da autora, essas são afetadas pelas contradições, que definem as relações entre as formações discursivas no interdiscurso. A identidade, afirma a autora, configura um feixe provisório, resultante de posições - sujeito que são delimitadas no interdiscurso pelo movimento sem fim das formações discursivas na história.

os processos parafrásticos e os deslocamentos que se produzem por efeito das condições de produção fornecem o espaço significativo para o movimento e a ancoragem do sujeito do discurso na sua prática de enunciação” (Z.FONTANA, 2003, p. 267).

Serrani (2003) dá uma contribuição interessante à discussão sobre os processos identificatórios ao afirmar que “no processo de enunciar, exterior e interior são instâncias distinguíveis, mas não separáveis (...)” (p.290). Referindo-se à produção verbal, afirma que nessa operam processos discursivos básicos, com os processos metafóricos e metonímicos, na qual estão imbricados sujeito, língua e discursividade. Afirma a autora que toda seqüência enunciada resulta de domínios de memória (as cadeias manifestas e as cadeias latentes). O estudo de Serrani sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras enfoca os processos de identificação. Segundo a autora (2003)

a construção discursiva do aprendiz somente será possível mediante a mobilização de processos identificatórios do professor e do aluno ao compreender e ao tomar a palavra assumindo posições de sentido (p.295).

Para que isso aconteça, é necessário que o sujeito-aluno se depare com perspectivas e regularidades enunciativas que se encontram em diferentes relações de contradição entre si, as quais os alunos devam identificar e identificar-se com, para que a prática de produção não seja concebida como decodificação.

Aprender significativamente novas línguas, afirma Serrani (2003) acarreta a consideração das identificações ideológicas e subjetivas, processo que não se reduz ao estudo do sistema. Além disso, implica

desarranjos e re-arranjos subjetivos- emocionais, cognitivos e sociais, que permitirão novas inscrições subjetivas em discursos, mais especificamente em formações discursivas da segunda –língua cultura (SERRANI, 2003, p.295-6).

Sublinha Serrani (2003) o que já afirmei anteriormente, o que remete à formulação de Coracini (2003 c) sobre o inconsciente e a relação que o aprendiz estabelece entre a aprendizagem da língua materna e de línguas estrangeiras: “os estudos que consideram a hipótese do inconsciente no estudo da subjetividade mostram que a língua materna e suas memórias discursivas são as que dão as cartas”, escreve Serrani (2003, p.296). Isto é, a aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira ² depende da relação que o sujeito aprendiz tem com a sua primeira língua ou língua materna. Segundo esse ponto de vista, se e a primeira língua ou língua materna ou língua de origem for imaginarizada como lugar do equívoco, do deslizamento, do estranhamento, o estranhamento produzido pelas formas da língua estrangeira não surpreenderão o aprendiz. Falar ou escrever é sempre um processo complexo – significa produzir sentido; isso se dá a partir da história de cada um, “a partir das vozes experiências, reflexões, outras leituras, discussões, valores, crenças que vão constituindo e alterando a subjetividade” (CORACINI 2003c, p.154); assim se a língua materna for perspectivada como lugar da interpretação, do deslizamento, em que o sujeito possa filiar-se e produzir sentidos, a inscrição do sujeito em uma outra língua, provavelmente, não será mal sucedida, sublinha esta autora. O processo de inscrever-se e dizer-se na língua do outro provoca, pois, uma espécie de desarranjo subjetivo, um deslocamento que possibilita um arranjo significativo, pontuam Serrani (2003) e Coracini (2003c, p.152). Conclui Coracini, neste mesmo artigo, que há uma relação de base e de constitutividade entre língua materna e estrangeira.

Sobre a constituição dos sujeitos, efeitos de gestos de identificação, o estudo de Fiss (2003), sublinha a constituição heterogênea e contraditória do sujeito-professor. Os professores, considerados enquanto grupo social, parecem acumular, em sua constituição, identidades heterogêneas que se complementam, ao mesmo tempo em que se contradizem. Apoiando-se em Santos (1995,2000), a autora atribui a

² Distingue-se língua materna, língua estrangeira e segunda língua. Língua materna significa etimologicamente língua da mãe, ensinada pela mãe. Indica também a primeira língua adquirida. Na escola tem-se assumido como língua materna aquela em que a criança foi alfabetizada, que geralmente coincide com o registro geral - padrão do país. A língua estrangeira é também chamada de segunda língua, designação que usada quando sua aprendizagem ocorre em um contexto de imersão. (CORACINI, 2003c)

heterogeneidade dos sujeitos-professores à noção de constelação de poderes, à qual remete o acúmulo de diferentes vínculos identitários, assim como à cisão de sujeito, habitado por diferentes pontos de poder. Nesse processo, uma das identidades assumiria, em dadas circunstâncias, a primazia (FISS, 2003, p. 59), ponto de vista esse que mantém aspectos em comum com as formulações de Pêcheux sobre o sujeito. Afirma Santos (2000), citado por Fiss (2003), que “somos um arquipélago de subjetividades que se combinam sob múltiplas circunstâncias pessoais e coletivas” (p.107).

Lembram Pêcheux e Fuchs (1990) que há um primado, uma relação de dominância do não afirmado sobre o afirmado, de tal modo que a memória (na forma de interdiscurso) precede e determina à revelia do sujeito os enunciados que ele produz. Aquilo que o sujeito repete é fonte de gozo, de prazer para ele (talvez por isso mesmo), sintoma causado pela interpelação ideológica. Assim, a noção de memória discursiva traz para a reflexão a consideração do inconsciente, da ideologia e da historicidade. O inconsciente é elemento constitutivo da interpretação, constitutivo dos sujeitos e dos sentidos.

O sujeito se constitui através da assunção de diferentes “posições”, que podem corresponder a diferentes formações discursivas ou a diferentes ideologias que coexistem no interior das formações discursivas, já que a formação discursiva é heterogênea em relação a si mesma. Suas fronteiras, além disso, não são fixas. Em um mesmo discurso, pois, podemos encontrar enunciados não homogêneos, contraditórios até, o que pode ser efeito da heterogeneidade da formação discursiva e do questionamento do sujeito frente aos saberes.

2.3 REPRODUÇÃO E PODER

Além das considerações de Pêcheux (1990 a, 1995) sobre o discurso, segundo o qual este não pode ser descrito como troca de informações, mas como efeito de

sentidos entre interlocutores que ocupam lugares sociais, apóio-me na formulação de Foucault (1995):

(...) uma relação de poder articula-se sobre dois elementos que lhe são indispensáveis por ser exatamente uma relação de poder que o “outro”- aquele sobre o qual ela se exerce – seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação” (FOUCAULT,1995,p.243)

Do ponto de vista do autor, o que caracteriza a relação de poder é que o outro, sobre o qual a violência se exerce “seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação” (p. 245). É o que acontece nas relações pedagógicas. As relações entre os atores do processo pedagógico são originalmente relações de poder. O imaginário social que estabelece comportamentos exercidos pelos sujeitos de acordo com a formação social na qual se inscrevem, é efeito de uma imagem estabelecida socialmente. A posição “de comando” que assume o professor no âmbito do aparelho escolar não é uma simples decisão do sujeito, consciente do seu poder e do seu saber.

O discurso pedagógico manifesta relações de poder; essas relações são causadas pela interpelação ideológica; os sujeitos – professor e aluno têm a ilusão de serem a fonte do saber, quando são interpelados ideologicamente. No ensino da escrita, o discurso pedagógico pode caracterizar-se como um discurso autoritário, em que o aluno, de modo geral, reproduz os sentidos já legitimados.

Se o discurso remete a relações imaginárias, a lugares/posições na formação social, como o pensa Pêcheux, pode-se afirmar que esses lugares sociais, também no discurso pedagógico, são estabelecidos através de um processo de inculcação ideológica. Se o discurso não se reduz a uma troca de informação, mas é efeito de sentidos (Pêcheux, 1990c), isso significa que na sociedade quem fala o faz a partir de um lugar, de uma posição. E em sociedades marcadamente desiguais, os lugares de poder são potencializados.

Foucault (1995) aponta para uma diferença entre relação de poder e de relação de violência: o que caracteriza a relação de poder é que o outro, sobre a qual o poder se exerce, seja reconhecido e mantido até o fim como “sujeito da ação”, enquanto na relação de violência há uma violência física, e esta se exerce sobre os corpos; no dizer do filósofo, “quebra, submete, destrói, fecha todas as possibilidades” (p.243). A relação de violência, em Foucault, fecha todas as possibilidades; a relação de poder submete o outro, fazendo com que ele se reconheça até o fim como sujeito da ação, o que guarda relação com o a formulação de Pêcheux (1995), segundo a qual “a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia” (...) pelo qual se reconstitui-reproduz o efeito sujeito, ilusão que faz com que o sujeito acredite que é a origem do dizer” (PÊCHEUX, 1995, p.163).

Nosso foco, nesta tese, não são as relações de violência, mas as relações de poder, que são relações simbólicas. Apesar de Pêcheux postular a subordinação-assujeitamento, que é um processo ideológico, nesta mesma obra - *Semântica e Discurso*, no último artigo, o filósofo afirma que “ a ideologia não é um ritual sem falhas, brechas e enfraquecimentos” (p. 300). Ou seja, as relações de poder podem ser re-significadas, transformadas. O discurso enquanto prática abre caminho para deslocamentos, outras filiações, re-significações. Pêcheux vê no próprio discurso a possibilidade de deslocamento, de re-significação. Foucault, por sua vez, entende que as relações de poder não se localizam em instituições, mas nas relações entre as pessoas. Essas relações podem ser re-significadas.

No jogo da inculcação que caracteriza as relações de poder, sublinha Pêcheux (1995), “a prática de produção dos conhecimentos não constitui de maneira alguma uma exceção no conjunto das práticas, ela funciona como toda prática, como interpelação” (p.267). Segundo o autor, “a apropriação dos conhecimentos jamais se realiza sob a forma de uma dedução a partir de princípios primeiros (isto é, um discurso que seria ao mesmo tempo uma máquina lógica)” (p.220-1). Afirma Pêcheux, nesta mesma obra, que “é necessário reinscrever essas enunciações, restabelecer aí um sujeito, no lugar do qual a criança pode imaginariamente se colocar por

identificação” (p.220). Pontua, ainda, o filósofo, que “à medida que se dá a apropriação dos conhecimentos, a configuração se transforma” (p.221).

O primeiro enunciado de Pêcheux situa a prática de produção do conhecimento; esta, como toda prática funciona como interpelação, isto é, como ação da ideologia, o que tem como efeito a ilusão do sujeito de ser a fonte do dizer. Segundo, a apropriação do conhecimento é ou implica outra configuração, implica interpretação, deslizamento, processo comandado pelo significante, lugar onde “a criança pode imaginariamente se colocar por identificação”, como afirma Pêcheux (1995), processo no qual

o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação (PÊCHEUX, 1995, p.133-4).

As práticas discursivas, como as denomina Pêcheux, não se confundem com atividade do sujeito. Deste ponto de vista teórico, atividade não é a mesma coisa que prática; “a prática não pode ser a prática de um sujeito: não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas” (PÊCHEUX, 1995, p.218), o que remete à heterogeneidade que constitui o sujeito, às posições que este assume no discurso, suas identificações.

2.4 DISCURSO PEDAGÓGICO

No Brasil, as primeiras formulações sobre o discurso pedagógico foram feitas por Eni Orlandi. Seu trabalho de interpretar Pêcheux abriu perspectivas

extremamente ricas para a compreensão do discurso e das relações pedagógicas como relações de poder.

Analisando o discurso dominante na escola, Orlandi formula a noção de discurso pedagógico. Em sua obra “A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso”, publicada pela primeira vez em 1983, afirma esta autora que na relação pedagógica há lugares/posições diferentes para os dois pólos dessa relação: professor e aluno, relação que se caracteriza por um apagamento do lugar do aluno e a conseqüente formação de apenas um lugar (o do professor). O discurso pedagógico aparece, pois, do ponto de vista da autora, como um discurso autoritário; neste “não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida” (ORLANDI, 1987, p.15).

Diferentemente dos outros tipos de discurso que caracteriza, como lúdico, que é um discurso polissêmico, aberto, em que os interlocutores apenas se expõem a essa presença, no discurso polêmico, os participantes procuram dominar o referente, dando-lhe uma direção. Considera que o discurso pedagógico se insere entre os discursos de tipo autoritário, criando a noção de erro, e, portanto, de culpa, pois nele fala uma voz segura e auto-suficiente – a do professor. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro. Nesse sentido, afirma que A ensina $B = A$ influencia B . Ensinar, pois, aparece como inculcar, pontua Orlandi (1987), explicitando Pêcheux (1995). A inculcação pode ser caracterizada através de vários fatores próprios ao discurso e que fazem parte da ordem social.

Segundo Orlandi (1987), o discurso pedagógico realiza a quebra das leis do discurso, tal como enunciadas por Ducrot (1972), com base nas máximas de Grice (1975), o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade. Segundo Grice, a lei da informatividade diz respeito ao fato de que, para se informar algo, é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta. A segunda lei é a lei do interesse; segundo esta lei, não se pode falar legitimamente a um interlocutor senão daquilo que possa interessar-lhe; de acordo com a lei da utilidade, não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade ao fazê-lo. Além dessas leis gerais do comportamento lingüístico, refere-se a regulamentações para cada categoria de atos de fala. Por

exemplo, para alguém ordenar, deve haver uma relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece. No ato de interrogar faz-se necessário que existam certas exigências que autorizem o direito de interrogar.

A quebra dessas leis, na escola, afirma Orlandi (1987), se resolve pela motivação pedagógica (o processo de motivação) e pela legitimidade do conhecimento escolar - daí sua utilidade - escorada na idéia de que há um desenvolvimento no processo escolar, paralelo ao da maturação do aluno. Enquanto ele for aluno, alguém resolve por ele, pois o aluno ainda não saberia o que verdadeiramente lhe interessa, pontua Orlandi. Isso é inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, transformam-se em fins em si mesmas e as imagens que o aluno faz de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto do conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor.

Sendo o professor a autoridade legitimada, este se serve do recurso didático para mascarar a quebra das leis do interesse e de utilidade. Desse modo, os conteúdos a serem ensinados são selecionados obedecendo à “racionalidade do é porque é”. Escreve a autora (1987, p.18):

Em nível da linguagem sobre o objeto, o DP pode ser caracterizado pelo uso de dêiticos, a objetualização (isso), a repetição e perífrases. Em nível da metalinguagem, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas.

Nesta mesma obra, sublinha a autora que a transmissão de informação e fixação são consideradas objetivos do DP. Além disso, a natureza da informação do DP está no fato de que ele se pretende científico. O caráter de pretensa cientificidade que o caracteriza pode ser observado em dois pontos: no uso da metalinguagem e na apropriação que o professor faz do cientista (ORLANDI, 1987). O conhecimento do fato acaba ficando em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem. Há um recobrimento da metalinguagem em relação ao fato, a fim de

opor o saber ao senso comum, construindo-se assim o domínio da objetividade do sistema. Assim também são construídos os espaços disciplinares, provocando fragmentação entre os saberes. Ao investir-se da autoridade do cientista, apropriando-se da sua voz, o professor apaga essa voz, confundindo-se com ela. Tem a ilusão de que é ele próprio quem “possui” o conhecimento. Sua imagem – a de quem possui o saber, “aquele que sabe”, opõe-se a uma outra imagem socialmente construída nesse jogo de poder: a daquele que não possui saber – o aluno.

Apoiando-se em Pêcheux (1995) e em Bourdieu (1974), Orlandi (1987) caracteriza a escola como sede da reprodução cultural e o sistema de ensino como a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe. Isso é realizado sob uma aparência de neutralidade, pontua a autora. Além disso, a definição da escola como transmissora de saberes (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora e transmissora de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. Além disso, Orlandi (1987) qualifica a relação pedagógica como uma relação dessimétrica em relação à distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes, contendo uma assimetria de base. Nesse processo, a ideologia seleciona como legítimos os possuidores desses bens (os culturais), o que supõe a posse prévia de um código que permite decifrar esse capital cultural. No seu entender, porém, o decifram aqueles que já têm condições de possuir esse saber, o que produz a circularidade do poder-saber.

O aparelho ou dispositivo escolar, além disso, tem uma função de dissimulação; apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de dons, méritos ou competências e não como hierarquia institucionalizada. Essa ideologia converte hierarquias sociais em hierarquias escolares e, com isso, legitima a perpetuação da ordem social. Assim, através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP, o professor se define como ordem legítima, aparecendo como modelo.

A escola é a sede do DP. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, conforme afirma Orlandi (1987), que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: “um dizer institucionalizado sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende” (p.23).

Citando Marandin (1979), Orlandi (1987) caracteriza um tipo de discurso como uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido, caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através deste face ao destinatário. De acordo com a perspectiva tipológica, por si mesma esquemática, o DP seria um discurso neutro que transmite informação (teórica ou científica), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um poderia ser seu sujeito; nessa relação, existiria a distância máxima entre emissor e receptor, tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional. No DP, portanto, há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único, encobrendo o referente pelo dizer.

As formulações de Orlandi sobre a posição de dominação que assume o professor são compartilhadas por um grande número de autores, entre os quais Gebara (1984). Reproduzo, a seguir, a afirmação crítica desta autora por ser extremamente procedente, tratando das variantes lingüísticas e da dominação da norma padrão, o que chama a atenção para o critério de autoridade que vigora no aparelho escolar, que se torna útil à dominação de uns sobre os outros:

Institucionalmente, o papel do professor é o de utilizador de certo tipo de violência simbólica (P.Bourdieu). Cabe ao professor impor a norma, que está relacionada aos dialetos das classes dominantes, silenciar os detentores dos dialetos marcados pela classe ou origem de classe dominados. Em suma, o professor exerce a dominação lingüística, é seu agente qualificado. Entendemos por dominação lingüística, um conjunto de atitudes, que se apóiam em critérios de autoridade dos escritores, dos

gramáticos, de clareza ou de estética, entre outros, que visa a negar os portadores de dialetos não prestigiados socialmente. (GEBARA 1984, p. 28-9).

A afirmação de Gebara (1984), a meu ver, ainda hoje resume a posição-sujeito do professor em relação ao ensino de língua materna.

As relações entre os atores do processo pedagógico são originariamente relações de poder. Como afirma Orlandi (1987), a escola usa a motivação como meio de inculcação, processo no qual o professor ocupa uma função de comando. O papel de comando do professor é estabelecido pelo imaginário social que estabelece comportamentos exercidos pelos sujeitos de acordo com a formação social da qual fazem parte. Segundo Althusser (1989), a posição de comando que o professor assume é efeito de um modo de produção social que, para perpetuar suas condições reais de existência (das quais fazem parte o controle e o domínio), precisa fazer com que essas condições sejam reproduzidas e mantidas, o que se dá, basicamente, através da força e da ideologia. O indivíduo é subjetivado/constituído pelos dispositivos disciplinares e sociais, processos que derivam das diferentes formas de poder; as instituições, os dispositivos disciplinares exercem aí um papel constitutivo.

Pesquisas sobre o lugar de poder do professor têm sido divulgadas. Entre elas cito o estudo de Nóbrega (2001), que analisa manifestações de poder do professor. Conclui a autora, pela análise de elementos lingüísticos presentes na fala do professor, como pronomes, modos verbais (o condicional e o imperativo) e de expressões adverbiais, que as três manifestações de poder que analisa – controle e domínio, infantilização da linguagem e o jogo dos lugares têm em comum o fato de apontarem para um domínio crescente do poder exercido pelo professor, em sala de aula (p.82).

O sistema capitalista hoje designado como neoliberalismo, reproduz suas relações de mando e obediência muito mais eficazmente através dos dispositivos ideológicos, o que faz com que os sujeitos assumam para si idéias e atitudes que lhes

são impostas de forma tão sutil, que eles acabam por atribuir a si mesmos e as defendem como suas, o que Althusser (1989) entende como interpelação ideológica. A relação de assujeitamento, efeito da ideologia, perpetua a reprodução das relações de produção, produzindo um indivíduo que é assujeitado, mas que tem a ilusão de ser senhor de seus atos. Embora essa penetração não tenha origem na escola, o aparelho escolar contribui para a penetração-inculcação de uma maneira específica, que é a de simular a necessidade dos conhecimentos científicos sob a forma de evidências ideológicas (PÊCHEUX, 1995).

No entanto, a interpelação não é um ritual sem falhas; os atores do DP podem realizar transformações, deslocamentos, deslocando suas identificações, identificando-se a outros saberes e dizeres, produzindo interpretações diferentes. Dessa forma, o discurso pedagógico pode tornar-se manifestação de autoria, gesto de interpretação, gesto através do qual o sujeito reinscreve o intradiscurso no interdiscurso, gesto que pode significar uma “modalidade de tomada de posição” (PÊCHEUX, 1995), que leva o sujeito a identificar-se com os saberes, constituindo sua identidade.

2.4.1 A Invenção da Escola

Embora a instituição escolar tenha sido institucionalizada no período denominado de modernidade, o ato de ensinar é tão antigo quanto a própria humanidade. Já na cultura grega clássica encontramos uma referência ao mestre através da designação “*didascalos*”, que refere aquele que ensina. Esta palavra é composta por dois radicais: “*didascos*”, que se traduz por ensinar, instruir, explicar, ensaiar um drama, e “*calos*”, que significa belo. Entre os gregos, “*calos*” também, dependendo do contexto lingüístico, pode ter o sentido de nobre, puro, bem, perfeito, preciso. O professor, na cultura grega clássica, pois, era considerado aquele que ensinava bem ou belamente.

Ao longo da história, a instituição escolar passou por inúmeras transformações, tendo exercido desde a função de asilos para crianças carentes, antes do século XV. No final da Idade Média, de acordo com Manacorda (2000), assumiu a responsabilidade pelo ensino da moral, de higiene e da saúde física. A partir do período que se intitula modernidade foi atribuída à instituição escolar a função de ensinar as letras, as artes e as ciências.

Entende-se por modernidade o movimento artístico, cultural e filosófico, científico “moderno”, que teve lugar no período compreendido entre o Renascimento e a Revolução Francesa. Este momento histórico, embora muito amplo e heterogêneo, marcou o surgimento da ciência, tendo se caracterizado pelo apelo à racionalidade, ao progresso, à humanidade, pelo estado de bem estar social, pela valorização da história, da arte, do desenvolvimento. Também se caracterizou pela consciência social, pela acumulação de capital, pelo modo de produção predominante – a economia fordista (ou de escala), pela mecanização do trabalho, pela justiça social, ou pelo estado de bem-estar social, características essas encontradas, principalmente, nos países ditos desenvolvidos. Assim, se na Idade Média, a humanidade havia encontrado refúgio na fé, as “luzes” modernas glorificaram a razão. O pensamento de Descartes, Kant e Hegel foram expoentes desse acontecimento histórico, marcado por uma tendência geral de dessacralização do mundo e pela predominância das idéias de cidadania, de democracia representativa, de liberdade de expressão, entre outras.

Pelo fato de estar inserida na sociedade, a instituição escolar é uma instituição social. Assim, a instituição escolar como instituição social tem sido objeto de reflexão de vários teóricos, que destacam um ou outro aspecto que interessam para esta tese, como as teorizações que fazem Althusser e Foucault, que apresento a seguir, por apoiarem algumas das minhas reflexões.

2.4.2 A Escola como Aparelho Ideológico do Estado

Althusser (1989) distingue aparelho ideológico de aparelho repressivo. Do ponto de vista do autor, os aparelhos ideológicos (AIE) não se confundem com o aparelho repressivo. Estes são constituídos pelo governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões, cuja característica é funcionar através da violência.

Os aparelhos ideológicos apresentam-se sob a forma de instituições. Assim, existe o AIE religioso (as igrejas), o AIE escolar, o AIE familiar, o jurídico, o político (os diferentes partidos), o sindical, o AIE informação, representado pela mídia (rádio, televisão, propaganda) e o AIE cultural (cultura, esportes etc.). Em relação à família, afirma Althusser (1989) que esta pode desempenhar outras funções, intervindo na reprodução da força de trabalho, por exemplo, podendo ser considerada unidade de produção ou unidade de consumo (ALTHUSSER, 1989, p.68).

Os aparelhos ideológicos não são imediatamente visíveis, e funcionam, primariamente, através da ideologia, e secundariamente por meio da repressão, seja ela atenuada, dissimulada ou simbólica. Assim, não existem aparelhos puramente ideológicos, pois esses têm métodos próprios de sanção e de exclusão e de seleção, através dos quais funcionam. A ideologia dos AIE, afirma Althusser (1989) é unificada sob a ideologia dominante, que é a ideologia da “classe dominante” (p.71). As classes dominantes, no entender do autor, exercem o poder através dos aparelhos repressivos e dos AIE. Assim, uma classe para exercer o poder, depende não só dos aparelhos repressivos, quanto dos AIE. Dessa forma, os AIE podem não apenas ser os meios da luta de classes, mas o próprio lugar onde esta acontece.

Segundo Althusser, o papel do aparelho repressivo do Estado consiste em garantir as condições políticas da reprodução das relações de produção, que o autor classifica como relações de exploração. Os aparelhos ideológicos garantem, em grande parte, a reprodução dessas relações. Referindo-se à aparente harmonia da sociedade, afirma o autor (1989) que

sob o escudo do aparelho repressivo do Estado e é por intermédio da ideologia dominante que a ‘harmonia’ (por vezes tensa) entre o aparelho repressivo do estado e entre os diferentes aparelhos ideológicos do Estado é assegurada (ALTHUSSER, 1989, p.74-5).

Uma das teses de Althusser é que o AIE escolar assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante, com a revolução burguesa, na era moderna. Segundo o autor, nesse momento histórico o AIE escolar assume o primeiro plano, substituindo o antigo aparelho ideológico do Estado dominante. Este abrange crianças de todas as classes sociais, desde as escolas de educação infantil, e lhes inculca os saberes contidos na ideologia dominante. Como exemplo, o autor cita a língua francesa, o cálculo, a história natural, as ciências e a literatura. Ou simplesmente o que o autor considera ideologia dominante “em estado puro”, tal como considera a moral, a educação física, a filosofia. Escreve Althusser (1989) que por volta da idade de 16 anos, uma enorme massa de crianças entra na produção, constituída por operários ou pequenos camponeses. Outra parte dessa juventude escolarizável é absorvida para os cargos dos pequenos ou médios quadros, empregados, funcionários pequenos e médios, pequenos burgueses de todos os tipos. Pontua o autor que somente uma última parcela dessa população chega ao final do percurso, “seja para cair num semi-desemprego intelectual, seja para fornecer os agentes da exploração, da repressão e da ideologia” (ALTHUSSER, 1989, p.32).

Do ponto de vista de Althusser, pois, a escola é um AIE, que serve para a reprodução das relações de produção das classes dominantes. Sua ideologia serve para reproduzir essas relações. Referindo-se ao AIE escolar, pontua o autor que “nenhum aparelho ideológico, porém, dispõe, durante tanto tempo, dessa audiência obrigatória, que compreende 8 horas por dia e de cinco a seis dias por semana” (p 32). Embora “sua música seja silenciosa”, como afirma o autor sobre a ideologia do dispositivo escolar, esta, consoante com Althusser (1989) assume papel dominante na reprodução das relações de produção, processo no qual as instituições são palco e objeto da luta de classes.

Althusser considera a ideologia não como abstração, mas como tendo existência material, pois as “idéias são atos materiais dos indivíduos, inseridas em práticas materiais e reguladas por rituais materiais” esclarece Guilhom Albuquerque (1989,

p.42) no prefácio à obra de Althusser. As teses principais de Althusser são: “não existe prática senão através de e sob uma ideologia; não existe ideologia senão através do sujeito e para sujeitos; a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos”. (ALTHUSSER, 1989, p.42). Pontua o autor que são essas teses que permitem enunciar a teoria da interpelação do sujeito. Para Althusser, as ideologias têm existência material, e é nessa existência material que devem ser estudadas, e não enquanto idéias. A ideologia é uma “representação da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência” (ALTHUSSER, 1989, p.126):

O que os homens representam para si na ideologia não são suas situações reais de existência, seu mundo real; acima de tudo, **é sua relação com essas condições de existência** que se representa para eles na ideologia. É essa relação que está no centro de toda representação ideológica, portanto, imaginária, do mundo real. (ALTHUSSER, 1989, p.87) (grifo nosso).

No pensamento de Althusser, a ideologia existe para sujeitos concretos, o que só é possível através do sujeito, isto é, da categoria de sujeito, e do modo de funcionamento dessa categoria. O que significa que “toda ideologia tem por função “constituir” indivíduos concretos como sujeitos (...) essa evidência que vocês e eu somos sujeitos – e que isso não levanta qualquer problema - é um efeito ideológico elementar”, afirma o autor (1989, p. 43). No entender do autor, a consciência de ser sujeito é “o reconhecimento do indivíduo como sujeito, nas relações sociais, com todos os desconhecimentos que esse reconhecimento implica” (p. 43).

É importante pontuar que para Althusser essa relação imaginária tem uma existência material, considerando que “uma ideologia existe sempre num aparelho e em sua prática ou práticas” (p.89), sendo sua existência material. Assim, os aparelhos ideológicos do Estado funcionam predominantemente pela repressão e secundariamente pela ideologia, já que não existe um aparelho exclusivamente repressivo. Seu papel como aparelho do Estado consiste em assegurar as condições políticas de reprodução das relações de produção, que são, em última instância, relações de exploração. Na perspectiva althusseriana, o aparelho do Estado assegura

as condições políticas de atuação dos AIE. Esses funcionam predominantemente pela ideologia, e, secundariamente, pela repressão:

As escolas e as Igrejas dispõem de métodos adequados de punição, expulsão, seleção etc., para 'disciplinar' não apenas seus pastores, mas também seus rebanhos. O mesmo se aplica à família... E o menos se aplica ao AIE cultural (censura, entre outras coisas) etc. (1989, p.116).

Resumindo, para Althusser, a relação imaginária que o indivíduo tem com suas condições reais de existência, o que o autor denomina ideologia, tem, ela mesma, existência material nos AIE, materializando-se nas práticas das instituições. Assim, o AIE escolar, consoante com Althusser, reproduz as relações de produção (exploração) da sociedade através de práticas concretas. Usando de métodos de sanção, exclusão e seleção e de repressão, através dos quais funcionam, sob uma aparente harmonia. No dizer do autor, o AIE escolar é um aparelho poderoso, pelo número de indivíduos que abriga e pelo tempo que neles permanecem esses indivíduos. Na perspectiva althusseriana, pois, pela noção de assujeitamento do indivíduo à ideologia do AIE escolar a escola passa a ser um lugar meramente reprodutor da ideologia dominante.

2.4.3. A Escola como Mecanismo Disciplinar

Embora a modernidade não tenha sido um movimento homogêneo, pois alguns autores divergem em relação à questão temporal, Foucault (1990) considera que esse período acontece a partir do século XVIII. O acontecimento histórico "modernidade" pode ser identificado por algumas das características que assumiu.

O exercício do poder, a dominação do homem sobre o homem, nos diferentes períodos da história, fez com que o autor entendesse a sociedade moderna como

“sociedade disciplinar”. Diferentemente da sociedade de soberania, onde o poder se exercia pela ação violenta, normalmente em praça pública, e o suplício era o melhor dos exemplos para manter a relação de submissão, nas sociedades disciplinares o poder se exerce através da disciplina, como explicita Foucault (1995). O filósofo estabelece uma diferença entre relação de poder e relação de violência. Em suas palavras:

Uma relação de violência age sobre as coisas e sobre os corpos forçando, submetendo, (...) uma relação de poder articula-se sobre dois elementos que lhe são indispensáveis, por ser uma relação em que o **“outro” – aquele sobre o qual ela se exerce seja reconhecido e mantido até o fim como sujeito da ação** (FOUCAULT, 1995, p.243) (grifo nosso).

Com essas afirmações, Foucault caracteriza as relações de poder e de violência: a relação de violência força e submete, enquanto o que caracteriza a relação de poder é que os indivíduos têm a ilusão de que eles são sujeitos da ação. Essa relação supõe o controle da conduta do outro, a multiplicação de suas capacidades. No pensamento do filósofo, o poder deixa de ser simples violência, para transformar-se em um jogo de relações, baseado no saber (conhecimento sistematizado, difuso, adquirido) e que funciona como uma “maquinaria, (...) uma máquina social que não está situada em um lugar privilegiado ou exclusivo, mas [que] se dissemina por toda a estrutura social. O poder não é um objeto, uma coisa, mas uma relação” afirma Machado (2001), apoiando-se na obra de Foucault. (p.14)

Sendo uma relação, o poder não se concentra em nenhum lugar, mas ocupa lugares/posições, as “posições de poder”, encontrando-se disperso na sociedade. Dessa forma, o poder não se identifica com o Estado. O que existem são relações de poder exercidas por diferentes indivíduos. Além disso, o poder é produtivo, e não apenas negativo; não só reprime, mas produz - habilidades, capacidades. Nas palavras do autor:

O que faz com que o poder se mantenha, seja aceito, é essencialmente fato de não ser percebido apenas como potência que diz não, mas sim que (...) **produz** coisas, **induz prazer, forma saber, produz discursos**; tem-se que **considerá-lo como uma rede produtiva** que passa através de todo o corpo social ao invés de uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2001, p.8) (grifo nosso).

A produtividade do poder está relacionada à capacidade do mesmo em inter-relacionar posições diferentes, economizando os custos de uma imposição violenta que explicitamente domina, viola, obriga. Ele produz diferentes arranjos (subjetivações) na medida em que é exercido. A produção destas “reações” – ações sobre ações, tais como incitar, induzir, desviar, facilitar ou dificultar, ampliar ou limitar, tornar ou não provável é que qualifica o poder como produtivo, uma produtividade econômica (no sentido de que utiliza ao máximo as fontes de que dispõe). Sobre isso, pontua Foucault (2001) que ao longo da história, o poder - força física (ou violência) tornou-se menos exemplar (ou menos produtivo) porque sempre e cada vez mais, os poderosos enfrentavam rebeliões, insurreições. Na sociedade moderna, o aumento de população foi um dos problemas. Também os limites territoriais precisaram ser estabelecidos, demarcados e reconhecidos, pois os recursos econômicos começaram a se fazer mais escassos. Do mesmo modo, os dispositivos de segurança precisaram ser modernizados para poderem fazer frente às constantes reações aos atos violentos, o que criou condições de possibilidade para o surgimento de outras formas de assujeitamento a fim de manter sob controle as indesejáveis e crescentes massas indisciplinadas. De acordo com o filósofo, o saber é uma delas: produzimos saberes e organizamos um sem número de práticas que disciplinam a nos relacionarmos com nós mesmos e com os outros a partir destes conhecimentos produzidos e reconhecidos como verdadeiros. Através deles exercemos poder, sujeitamos o outro, impomos as nossas vontades/verdades.

A governamentalidade para Foucault (2001) é uma forma específica e complexa de poder. Seu alvo é a população, sua forma principal de saber é a economia política. Os instrumentos técnicos essenciais desse poder são os dispositivos de segurança (p.291-2).

A verticalidade do poder “soberano”, característico da sociedade de soberania vai, aos poucos, cedendo lugar à horizontalidade do poder “disciplinar”: um poder ligado aos saberes cada vez mais difusos no mundo, que produzirá corpos dóceis que reagirão ou resistirão ao poder sempre em relação a um outro exercício de poder, onde a força física não se fará mais tão necessária, por não ser a única forma de imposição do desejo de alguém ou de sujeição do outro. Segundo o autor, a disciplina fixa, imobiliza, regulamenta, “neutraliza os efeitos de contra-poder que dela nascem e que formam resistência ao poder que quer dominá-la: agitações, revoltas, organizações espontâneas, conluíus” (FOUCAULT, 2002, p.181).

O poder disciplinar compreende a vigilância, que é um mecanismo de coerção leve, permanente e que, ao se internalizar nos impõe a agirmos segundo aquilo que se estabeleceu como verdade, aquilo que é “norma”. Não é mais necessária a autoridade do rei, sua força-física para que violentamente leis e obrigações sejam impostas, basta sabermos que nos vigiamos recíproca e continuamente para que a manifestação indesejada de indesejáveis seja coibida.

A disciplina produz uma forma diferente de exercer o poder, pois através dela é possível observar, comparar e controlar os rendimentos, as presenças e as ausências sujeitos: modelo panóptico de ver o todo permanentemente. O olhar disciplinador está sempre atento, intervindo continuamente, é perseverante, conseqüente, cotidiano e sistemático. É, acima de tudo, vigilante. A disciplina é um mecanismo, um dispositivo funcional, uma técnica que produz indivíduos úteis. Não é uma instituição nem um aparelho, ela substitui “o velho princípio ‘retirada-violência’ que regia a economia do poder pelo princípio ‘suavidade-produção-lucro’” (FOUCAULT, 2002, p.180). “A disciplina fixa, imobiliza, regulamenta e neutraliza os efeitos de contra-poder que dela nascem.” (p.181), afirma o filósofo.

A disciplina obtém efeitos de utilidade, tendo a vantagem de dispensar a relação de violência física, característica do exercício de poder soberano. Além disso, distribui os indivíduos no espaço e no tempo, quadricula-os; localiza-os funcionalmente; os espaços devem ser úteis para permitirem maior rapidez, habilidade, vigor e constância e posiciona-os na série, na linha, na coluna ou na fila, como na escola ou na fábrica. Para conseguir ter um resultado satisfatório, utiliza recursos para o “bom

adestramento”, tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora (a penalidade) e o exame, tal como acontece na instituição escolar. As posições que ocupam os atores do ato pedagógico são rígidas por efeito da disciplina. Visam a obter resultados satisfatórios.

Em resumo, a relação de violência produz uma submissão, uma destruição do outro. A relação de poder, tal como a entende Foucault, é um jogo, um mascaramento, pois o outro sobre o qual é exercido o poder, tem a ilusão de ser o sujeito da ação. Ele não é sujeito, mas pensa e age como se assim o fosse. Imaginariamente tem um papel que sabe efetivamente não exercer, a fim de que não se rompa essa relação. É o que parece acontecer no dispositivo disciplinar escolar. Pergunto com Foucault:

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e saberes? (FOUCAULT, 2002, p. 44-45).

2. 5 AS PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA E ESCRITA

Neste item faço uma breve retomada de alguns trabalhos produzidos dentro desta temática, com o fim de situar o contexto dessas práticas no ensino. É minha intenção sublinhar algumas dessas críticas, pelas ressonâncias que algumas práticas têm produzido na escrita dos alunos; algumas dessas práticas escolares dão visibilidade às relações de poder, que assumem formas atenuadas, dissimuladas ou simbólicas.

Leitura e escrita são compreendidas como interface do processo da produção do sentido. Filiando-me a Pêcheux e Orlandi, entendo leitura e escrita como “produção dos sentidos”, como interpretação (ORLANDI 1987, 1996,1998). A tarefa de ensinar

esses processos foi delegada à escola como instituição responsável pela transmissão do saber, motivo pelo qual leitura e escrita tornaram-se práticas escolares.

Uma das críticas principais às práticas escolares de leitura e escrita foi feita por Geraldi, em artigo publicado em 1984. Na obra “O Texto na sala de aula – leitura e produção”. A tônica deste trabalho é a crítica ao papel da escola em relação à leitura e à escrita. A crítica central é que não é função da escola ensinar a metalinguagem gramatical, mas ocupar-se da língua em uso, através da língua em uso, privilegiando a interlocução entre os atores do processo pedagógico. Critica o autor o uso artificial da língua escrita na escola, argumentando que na escola não se lêem textos, a leitura é simulada. A redação escolar também é uma simulação do uso da escrita.

Geraldi (1984) aponta como outro fator de dificuldade o desconhecimento das variedades lingüísticas – daquela variante que o aluno domina e da que o professor pretende ensinar. Entende o autor que o compromisso do professor de língua portuguesa é possibilitar o domínio efetivo da língua padrão, apesar das variantes lingüísticas que coexistem na escola. Geraldi remete ao trabalho de Lemos (1982), segundo o qual a análise que a criança faz da linguagem é posterior ao seu uso. Propõe, então, uma prática lingüística como uso efetivo e concreto da linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever. Segundo o autor, na escola não se lêem textos, a leitura é simulada – é apenas reprodução. Essas práticas remetem à escola como aparelho meramente reprodutor da ideologia dominante na medida em que o aluno apenas reproduz o conhecimento legitimado.

Neste mesmo artigo, Geraldi aponta a leitura de textos, a produção de textos e a análise lingüística como metodologias de trabalho. Apóia-se na noção segundo a qual ler não é decifrar, mas atribuir significação a um texto, relacionando-o a outros textos e propondo uma leitura não prevista. O autor cita Authier-Revuz (1982), para quem “o sentido do texto é produzido em situações dialógicas ilimitadas, que constituem suas leituras possíveis” (AUTHIER-REVUZ, 1982, p.104). Apoiando-se nesta autora, Geraldi fala em “leituras possíveis” para um mesmo texto. Considera que leitor maduro como aquele que a cada leitura desloca e altera o significado do que já leu, tornando mais profunda sua compreensão.

Geraldi (1984) propõe uma metodologia de leitura: a leitura como busca de informações, a leitura – estudo do texto; a leitura do texto como pretexto para o ensino da língua e a leitura como fruição do texto. A leitura como informação tem o objetivo de extrair informações necessárias ao trabalho escolar; o segundo tipo de leitura, o estudo de texto como uma forma de interlocução com a obra de ficção, também seria usado com o fim de identificar a tese e os argumentos defendidos no texto.

São muitas as críticas que se fazem ao trabalho escolarizado. Não há uma teoria geral da escrita que forneça diretrizes para o ensino da escrita. Além disso, são muitas as dificuldades: há uma língua escrita, designada como “padrão”, que é gramaticalizada e dicionarizada, e uma língua falada, que apresenta diferenças acentuadas em relação à primeira. Além dessas dificuldades, existem as variantes regionais, que naturalmente produzem “interferências” na modalidade escrita da língua padrão, pontua o autor.

Lemos Brito (1984) aponta outra dificuldade da escrita escolar: a artificialidade; a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes. Além disso, as práticas escolares estabelecem uma dicotomia entre a vida e a linguagem. Nessa prática estão implicadas posições de poder: a do aluno e a do professor, que submete o aluno a uma prática que não se relaciona ao próprio ato de escrever, que é o de estabelecer uma interlocução (p.118).

Como o ensino de escrita é tarefa da escola, muitas dificuldades aí se apresentam, pois o discurso pedagógico é um discurso predominantemente autoritário. Assim as práticas de escrita legitimadas pela escola não contemplam um dos traços essenciais da linguagem, que é a interlocução. Escrever, de modo geral, na escola e na universidade, é escrever para o professor ler e corrigir - é um simulacro. Embora hoje os manuais tenham substituído a metalinguagem da gramática tradicional e usem o aparato teórico da lingüística do texto (a coerência, os elementos coesivos etc.), as práticas de ensino da leitura e da escrita, de modo geral, são as mesmas. Resultados de pesquisas (FIAD, 1993) destacam que os conceitos

da lingüística do texto, como coesão e coerência, são usados até mesmo com crianças das séries iniciais, o que corresponde à crença de que o conhecimento metalingüístico, por si mesmo, conduz a uma melhoria do texto.

A análise que faz Pécora (1983) de redações de vestibular conclui sobre o fracasso histórico da escrita enquanto espaço de interlocução. O que está na base da conclusão desse autor é a consideração da escrita (e da linguagem) como interlocução. Considera o autor que o ato de escrever é falsificado pela rotina escolar, o que provoca o esvaziamento de seu sentido, impedindo o aluno de ter acesso às características que fazem da escrita uma forma singular de significação e contato com o mundo. Além disso, o autor elenca várias dificuldades nas redações, tais como problemas de pontuação, de uso da norma culta, de emprego lexical, de coesão textual e a presença de noções confusas, obscuras no texto do aluno.

Geraldi (1986) pontua que depois de uma década inteira de esforços para que a escola ensine a produzir textos, afirma que tem havido uma banalização do que se pretendeu como “prática de produção de textos em oposição à aula de redação” (p.34). Nota-se que a escola tem falhado em implantar práticas que conduzam a um uso efetivo da linguagem escrita, que, muito frequentemente, ficam reduzidas a um discurso sobre esses conceitos e essas práticas.

O autor, em trabalho de 1993, reafirma a sua posição: considera a leitura e a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida e ponto de chegada do ensino-aprendizagem da língua. Pensa o autor que o sujeito não seja a fonte *ex nihilo* de seu discurso e dos sentidos. Afirma, ainda, que na produção de discursos, o sujeito articula um ponto de vista sobre o mundo que não é decorrência mecânica da formação discursiva, não se tratando de um trabalho de reprodução, pois se assim fosse, os discursos seriam sempre idênticos. Por essas considerações, conclui-se que o autor dá uma contribuição importante e precursora para o ensino da escrita.

Geraldi (1993) estabelece uma distinção entre produção de textos e redação. Na primeira, afirma o autor produzem-se textos na escola, na segunda, produzem-se textos para a escola. É preciso, pois, entende Geraldi, que o locutor tenha o que dizer, tenha uma razão para dizer e tenha um interlocutor. Além disso, o locutor deve se constituir como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz e se

escolham estratégias para realizar o 'jogo', tal como o autor designa a escrita (p. 137).

Reproduzo as palavras de Rui Barbosa (1946), citado por Geraldi (2002, p.130), que, apesar dos anos, ainda são atuais e merecem ser lembradas:

Na escola atual o **ensino começa pela síntese, pelas definições, pelas regras abstratas (...)** o que **sistematiza a mecanização da palavra**, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa **idolatria automática do fraseado (...)** é de **definições, de classificações, de preceitos dogmáticos que se entetece todo o ensino**. Em todo esse longo e penoso curso de trabalhos que nos consomem o melhor do tempo nos primeiros anos de estudo regular, não se sente, não há, **não passa o mais leve movimento de vida**. (grifo nosso).

No trecho transcrito, Rui Barbosa faz uma crítica ao ensino da língua nacional, que se caracteriza pela aprendizagem de regras, a mecanização da palavra, a idolatria do fraseado, das definições, das classificações, afirmando que o ensino se tece predominantemente de práticas mecânicas, que não se relacionam com a vida, e que levam a práticas das quais está ausente, sobretudo, o sujeito-aluno. A meu ver, as práticas escolares são autoritárias, produzem os alunos e reproduzem a ideologia das classes dominantes, através de práticas concretas.

A pesquisa de Horta Nunes (1998) critica as práticas escolares de leitura e escrita: conclui que o leitor é visto como uma posição vazia; não se considera a história do sujeito-leitor. O lugar do leitor, no espaço escolar, é lugar vazio, produzido pelo apagamento de sua história de leituras.

O estudo de Gallo (1995) aponta para outra dificuldade: a imagem da língua escrita como conjunto de formas dissociadas da língua falada. Para caracterizar o DP sobre a escrita, a autora usa a metáfora do tecimento de uma peça de crochê comparando-a a uma confecção por partes, separadamente, como se produzir um texto fosse produzir cada elemento que o compõe separadamente; o todo (o texto) consistiria na junção de cada uma das partes. Além dessa dificuldade, ressalta a autora que as práticas de escrita no aparelho escolar reduzem-se à exibição ou à

apresentação de obras prontas, representadas por textos de autores consagrados pela crítica literária. A autora situa o ensino da escrita como reprodução de modelos a serem imitados, reproduzidos; nestas práticas o poder-saber funciona como “maquinaria”, jogo do qual participam e no qual se constituem os atores do ato pedagógico.

Kleimann (1996) aponta para a uniformidade das práticas escolares, afirmando que a escola submete os alunos a essas práticas, que são invariáveis, indiferenciadas e independentes da capacidade dos sujeitos - alunos e graus de familiaridade com a escrita.

Fiad (1993) analisa textos produzidos por alunos universitários, concluindo que tais textos mais se assemelham do que se diferenciam. Pontua a autora que há uma tendência dessas práticas contribuírem para a homogeneização da escrita. Pfeiffer (1998), entre outros autores, tem estudado os efeitos do discurso pedagógico no contexto escolar. Filiando-se a Pêcheux e Orlandi, a crítica de Pfeiffer (1998) sobre a leitura aponta ao fato de que a linguagem aparece inevitável e historicamente colada às palavras; o texto literário aparece como o único texto que é permeado de metáforas, nele havendo espaço para um sentido não literal. Mesmo assim, pontua a autora, o sentido que está por trás da metáfora é o sentido único e verdadeiro. Isto é, o ponto de chegada para todos é o mesmo, pois há um sentido único, “verdadeiro”.

Pfeiffer, na obra já citada, sublinha que as práticas escolares caracterizam-se por um apagamento da oralidade em detrimento da escrita, sendo que o que legitima a leitura é a escrita, através da ficha de avaliação da leitura. Ao aluno cabe copiar as respostas “certas” enunciadas pelo professor, que são também encontradas no livro didático. O livro didático, por sua vez, fornece “dicas” para uma leitura “correta do texto”. Além disso, pontua a autora que nesses livros praticamente inexistem propostas que criem espaços de significação, a fim de que os sentidos se historicizem e a língua passe a fazer sentido para o aluno, que fica restrito à “repetição formal” (ORLANDI, 1996). Sublinha Pfeiffer (1998) que os livros partem dos mesmos pressupostos, que são a literalidade da linguagem, o sentido único e a coerência, não dando ênfase ao “gesto de interpretação”. Assim, o bom leitor é aquele que classifica corretamente os textos nas escolas literárias, e que “sabe ler” o sentido literal.

Também não interessa o tipo de livro que este aluno lê, mas sim que leia, o que é baseado na crença de que a quantidade de leituras levará ao gosto pelo ato de leitura. Faz parte do conjunto de crenças da instituição escolar que a leitura de revistas de “fofocas”, de horóscopos ou não freqüentar bibliotecas não são características atribuídas ao bom leitor, ainda afirma esta autora.

A pesquisa de Gallo (1995), ao analisar as práticas discursivas escolares sobre o discurso escrito (D. E.) traz uma contribuição importante ao ensino da escrita. Conclui a autora que existem dois processos que se interpenetram e se confrontam: por um lado a escrita (e sua oralização), cujo efeito é produzir um sentido verdadeiro, único e imutável. Por outro, a oralidade (e sua transcrição), que tem como efeito produzir um sentido não-transparente, inacabado e ambíguo. Afirma a autora que quando o estudante entra na escola, sua produção lingüística inscreve no que denomina D.O. (discurso da oralidade).

Para Gallo (1995) o sentido único, a verdade única é um efeito ideológico, pois a tarefa de associar a uma determinada variedade lingüística o poder da escrita foi uma operação que situa a escola como instituição mantenedora do discurso escrito, e não uma instituição produtora desse discurso. A autora entende o jornal, o livro, a publicidade e os meios de comunicação como instituições produtoras do D.E. Conclui Gallo, nesta mesma obra, que o D.E. é um discurso que é estudado, analisado, mas não é efetivamente ensinado, pois mesmo depois de alfabetizados os textos dos alunos permanecem inscritos no discurso da oralidade (D.O.), assim permanecendo, com poucas exceções, até o fim do período de escolarização.

A pesquisa de Val (1995) toma para estudo 100 redações de vestibular. Constata a autora que as deficiências responsáveis pela “degradação’ do nível de textualidade situam-se na estrutura lógico-semântico-cognitiva subjacente”. (VAL, 1995, p.121). Pontua que as falhas mais relevantes do texto, tanto quantitativa como qualitativamente relacionam-se à informatividade e à coerência (não-contradição externa e articulação), que têm a ver com os aspectos cognitivos da macroestrutura.

Outro resultado da pesquisa de Val (1995) é que as redações apresentaram bom nível de coesão. As falhas relativas à adequação vocabular, ao emprego de mecanismos de junção e de articuladores e ao uso de pronomes anafóricos foram quantitativamente freqüentes. Em relação à distribuição de parágrafos e à correção

gramatical, a quase totalidade dos textos obedeceu ao modelo expressivo, pontua a autora. Além disso, a grande maioria dos textos apresentou-se com nível bom ou mediano quanto à adequação gramatical, constatação que leva a autora a concluir que os problemas nessa área são irrelevantes. Pontua Val, nesta mesma obra, que se corrigidos os erros gramaticais, os textos dos alunos “não se tornariam textos melhores, mais convincentes ou mais interessantes, não teriam o seu grau de textualidade elevado” (VAL, 1995, p.122).

Sintetizando, afirma a autora que os textos analisados revelam sucesso razoável na aprendizagem dos aspectos envolvidos na produção de texto que dependem da instrução e treinamento; este sucesso parece mais relevante quando se considera que os integrantes da mostra, em sua maioria, não se submeteram à preparação intensiva dos cursinhos nem puderam, à época do vestibular, dedicar seu tempo inteiramente aos estudos. É significativo que esses sujeitos de pesquisa, que produziram os textos analisados neste trabalho, freqüentaram o ensino regular sem receber treinamento para o vestibular, tendo demonstrado domínio satisfatório da língua padrão escrita e do modelo formal usualmente adotado para textos dissertativos. Conclui a autora que a escola ensinou e eles aprenderam a expor seu pensamento em linguagem *correta*, organizado segundo um padrão convencional. No entanto, no seu entender, os textos, em sua maioria, não constituem bons textos. São produções que não agradam nem convencem, em razão de suas deficiências quanto à informatividade e coerência.

É interessante a argumentação da autora em relação às condições de produção dos textos escritos que analisa, afirmando que a boa utilização dos recursos formais não correspondeu a uma configuração conceitual condizente com esses recursos. Atribui a questão às condições de produção imediatas o baixo teor informativo e a fragilidade da coerência externa das redações (VAL, 1995, p.123). Remete à formulação de Pêcheux (1990 c), ao que o autor chama de “invariantes semântico-retóricas” resultantes das condições de produção.

Com base no referencial teórico em que me apóio me permito fazer alguns comentários sobre o trabalho de Val (1995), relacionando-as às minhas hipóteses de trabalho, já expressas nesta tese. Segundo a autora, as falhas mais relevantes, tanto

quantitativa como qualitativamente, relacionam-se à informatividade e à coerência (não-contradição externa e articulação), que têm a ver com os aspectos cognitivos da macroestrutura do texto. Outro resultado é o bom nível de coesão das redações que analisa. As falhas relativas à adequação vocabular, ao emprego de mecanismos de junção e de articuladores e ao uso de pronomes anafóricos foram quantitativamente freqüentes, na pesquisa desta autora. Em relação à distribuição de parágrafos e à correção gramatical, a quase totalidade dos textos obedeceu ao modelo expressivo. A grande maioria dos textos apresentou-se com nível bom ou mediano quanto à adequação gramatical.

Essas constatações – a adequação gramatical e a distribuição dos parágrafos levam a autora a concluir que os problemas nessa área são irrelevantes, o que corrobora a hipótese que defendo: que o ensino da escrita costuma restringir-se às normas e regras gramaticais ou à metalinguagem gramatical, produzindo sujeitos que apenas reproduzem o saber já legitimado. Essa é a ideologia do aparelho escolar.

Ao longo desta tese tenho sistematicamente afirmado que as produções do aluno são efeito do discurso pedagógico. Produz os sujeitos que significam da forma com que aparece na amostra analisada por Val e na minha própria mostra, com algumas exceções, como evidencio nas análises realizadas, o que confirma a primazia de certo discurso pedagógico no ensino da linguagem. Em relação à ideologia dos textos, afirma a autora que

há sempre um jeito certo de fazer as coisas: um jeito de enxergar e interpretar a realidade, um jeito certo de pensar. A partir daí, buscam-se as receitas, as fórmulas, as formas (1995, p.124).

As “receitas”, “formas” ou “fórmulas”, conforme enuncia a autora, são as impostas pela escola, por seu discurso autoritário e homogeneizante.

Outra conclusão do estudo de Val (1995) refere-se à adequação gramatical, em que os textos se apresentaram em nível mediano ou bom (44% e 41%) em relação a tais aspectos. A autora chama tais inadequações de “problemas irrelevantes”, por

serem aspectos que dependem de instrução e treinamento. Como entender como “irrelevantes” esses problemas, se a ação prioritária da escola é justamente sobre o sistema, sobre o estudo da gramática? Apesar do trabalho que realiza predominantemente com a gramática, ainda a escola não consegue produzir sujeitos que escrevam de acordo com a norma. Essa conclusão vem ratificar a formulação de Orlandi (1987), de que o discurso pedagógico se apropria do discurso científico, em que o professor assume a voz do cientista, e tem como foco essa linguagem e não o efetivo ensino da norma.

No decorrer do seu trabalho, (VAL, 1995) faz uma afirmação que considero de importância fundamental: “essas redações se corrigidas ou passadas a limpo sem erros gramaticais, não se tornariam textos melhores, mais convincentes ou mais interessantes, não teriam o seu grau de textualidade elevado” (VAL, 1995, p.122). Esse enunciado da autora enfatiza a interdição que faz a escola ao gesto de interpretação, impedindo que o sujeito-aluno filie-se ao interdiscurso e produza sentidos. Ao impedir o sujeito de significar, impede suas identificações. O efeito disso, são as “redações escolares”, nelas não há sujeito. A autora explica a falta de argumentos ao contexto imediato de produção. Eu atribuo a falta de argumentos às poucas possibilidades de enunciação que a escola oferece ao sujeito-aluno, às poucas possibilidades que os sujeitos-alunos têm de produzir sentidos.

Isso significa que a escola deve fazer um trabalho intensivo não só em relação à estrutura, às regularidades da língua, quanto em relação às suas características sociais e históricas, como a de visibilizar a escrita como interlocução, como produção de sentidos entre falantes historicamente situados. Exige da escola o entendimento de que a significação é a essência da atividade lingüística. Exige, também, da escola a compreensão de que a interpretação é o gesto humano fundamental.

Pfeiffer (2005) atribui ao poder do Estado, a primazia da ideologia dominante no ensino da língua materna, o que produz a homogeneização dos sentidos, apagando a diversidade, produzindo na escrita o efeito máximo de unidade consensual. A não homogeneidade da língua, consoante com a autora, se dá a ver na escrita, essa permite e evidencia a alteridade, motivo pelo qual a autora propõe que a escola trabalhe com a diversidade textual, dado que nesta se evidencia a legitimação de

uma forma lingüística, em confronto com outra. O lugar do professor, então, seria oportunizar ao aluno a inscrição ao interdiscurso, através do intradiscurso.

A meu ver, a reflexão metalingüística tem um papel importante na apropriação dos recursos lingüísticos. Penso que a reflexão sobre os aspectos formais da língua deve ser realizada após o trabalho com os sentidos, pois a finalidade das práticas de leitura e escrita é a produção de sentidos. Se a escola assim trabalhar, colocando em primeiro plano a produção de sentidos, não seria tão desinteressante a aprendizagem dos aspectos formais da língua, como costuma ser para os alunos. No Ensino Fundamental e no Ensino Médio a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa oferece possibilidades de efetivar o trabalho de reflexão metalingüística.

Coracini (2002 a) constata através de pesquisas sobre as práticas de escrita nas aulas de português no âmbito dos projetos que coordena, que as atividades de escrita, pela forma com que são conduzidas, reforçam a naturalização das relações de poder. Essas atividades usam instrumentos para controlar o processo de escrita e sustentar o discurso pedagógico dominante, o que impede que os alunos se transformem em autores dos seus textos. Em suma, a redação escolar reduz-se a mera reprodução. Esta prática, inserida em uma sociedade que valoriza o repetir e o ter, pontua a autora, anula também os professores que, tanto como os alunos, são marginalizados da produção do sentido (CORACINI, 2001, p.77).

A autora citada pontua que o modo dominante da leitura em sala de aula é a decifração. Além disso, raramente são permitidas outras leituras que não a do professor ou a do livro didático, que apaga a insegurança camuflada em nível consciente. Alunos são silenciados pelos professores, estes pelo livro didático e pela instituição, e ambos pelo sistema escolar e social. Ainda sublinha a autora (2002c, p.63) que a concepção de leitura que subjaz à metodologia e ao jogo interativo pode ser resumida como: ler é pronunciar corretamente com entonação adequada e compreender o significado de cada palavra e cada frase do texto e responder corretamente às questões formuladas.

Guedes (2002), na pesquisa que faz, intitulada “da Redação Escolar ao Texto”, afirma que a escola, tendo centrado o ensino na lista de conteúdos da metalinguagem tradicional até o Ensino Médio, levou os alunos à construção de uma imagem da

língua escrita como um conjunto de formas dissociadas e até mesmo opostas às práticas cotidianas da língua escrita.

A pesquisa de Souza (2002) dá visibilidade à hegemonia do professor; este autor concorda com Coracini (2002b), quando esta autora pontua que o sujeito-professor tem a ilusão de que é “dono” do seu fazer pedagógico, acreditando-se com total controle sobre o seu próprio dizer, tendo a ilusão de que pode tornar suas palavras claras, monossêmicas, de modo a serem compreendidas pelos sujeitos - alunos.

A pesquisa de Baltar (2005) constata a ausência de uma teoria básica do ensino da escrita. Ao lado disso, suas críticas apontam para outras já formuladas, como a dependência da gramática normativa no ensino, a desconsideração de aspectos pragmáticos do uso da língua, a preocupação com a correção gramatical e a avaliação no lugar da preocupação com a reescritura do texto. Também é objeto de crítica desse autor a situação escolar de produção do texto, que é artificial, a preocupação com o ensino do discurso científico da língua e não com o processo de produção. Também critica o equívoco de considerar a escrita como um “dom”, cujos modelos são os autores reconhecidos pela crítica literária, devendo, por isso, serem imitados.

A pesquisa de Capponi (2006) mostra como as aulas de escrita na escola contribuem para dissociar o sujeito da língua, uma vez que esta é entendida como um conjunto de regras estranhas ao aluno, as quais ele deve dominar para se expressar corretamente.

Os estudos conduzidos por esse grupo de pesquisadores concluem sobre a inadequação das práticas escolares no ensino de línguas. Essas práticas escolares de leitura e escrita que se tornaram dominantes são extremamente “eficientes”: fazem a interdição ao “gesto de interpretação”, gesto humano fundamental (ORLANDI, 1996); o leitor torna-se uma posição vazia, suas histórias de leitura são apagadas pelo aparelho escolar. Conclui-se que este, dessa forma, está a serviço da ideologia dominante, já que reproduz as relações de poder da sociedade através do poder-saber, produzindo sujeitos submissos, que apenas reproduzem o saber legitimado.

2.5.1 Ensino da Língua como Disciplina nos Cursos Universitários

Leitura e escrita tornaram-se, na contemporaneidade, práticas sociais indispensáveis para o exercício profissional de um número cada vez maior de cidadãos, nas instituições e nas sociedades contemporâneas. Com a chamada “sociedade do conhecimento”, “o saber adquire uma importância cada vez maior, tornando-se, nos últimos decênios a principal força de produção”, escreve Lyotard (2002, p.5). Esta situação caracteriza os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento esforçam-se por acompanhar, investindo na criação de universidades, em centros de pesquisa e na educação. Estudos realizados revelam que em poucas décadas a educação superior brasileira deu uma contribuição de grande importância para o desenvolvimento sócio-econômico e cultural, não obstante o pouco investimento que tem havido no setor.

A inserção de disciplinas cujo objeto de estudo é a língua portuguesa em cursos de nível superior tem sido cada vez mais freqüente em instituições no nosso país. A inclusão dessas disciplinas deve-se a dois motivos: o primeiro é o mau desempenho desses alunos nessa área de estudo, o outro motivo são as expectativas dos docentes que essas disciplinas possam desenvolver habilidades consideradas necessárias para o desempenho nos cursos de graduação, e ainda ao desempenho profissional dos sujeitos. Assim, levantamento recente de características e necessidades dos alunos ingressantes na Universidade, realizado por professores em uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo, em 2001, apontou como principais dificuldades desses alunos o domínio da modalidade escrita da linguagem, o que se reflete nas dificuldades da leitura compreensiva dos textos introdutórios das disciplinas acadêmicas; domínio da norma culta da língua portuguesa; capacidade de argumentação, dificuldade para produzir um ponto de vista; relacionar dados e fatos a fim de construir um viés analítico que não reproduza o senso comum, presente na comunicação de massa. (PALMIERE, 2006, p.41)

As experiências sobre o ensino da língua portuguesa na Universidade relatadas por Ghiraldelo (2006) revelam que nos cursos técnicos, diferentemente dos estudantes de cursos de Letras, os alunos não esperam que as disciplinas de Língua Portuguesa façam uma revisão da gramática normativa, mas que façam um trabalho que os habilite a realizar atividades que eles consideram necessárias ao mercado de trabalho, dentre elas a habilidade em saber argumentar tanto oralmente quanto por escrito, falar em público e “ler os textos nas entrelinhas”, como expressam os alunos (GHIRALDELO, 2006, p.15). Enfim, a expectativa desses alunos é de que os programas dessas disciplinas de Língua Portuguesa os conduzam a um “saber-fazer”, tendo em vista o exercício profissional.

O trabalho proposto nas disciplinas de Língua Portuguesa, conforme aponta a autora citada no parágrafo anterior, são a leitura e escrita de textos argumentativos, estudos sobre a argumentação, resenhas, artigos, monografias. As características que os alunos consideram relevantes são: “saber argumentar sobre determinado tema, falar e escrever formalmente seguindo todas as regras prescritas pelas gramáticas normativas” (GHIRALDELO, 2006, p.22).

As dificuldades dos alunos que integram a reflexão de Ghiraldelo (2006), conforme relata a autora, são dificuldades de compreensão de leitura, argumentação escrita e a escrita formal; os textos escritos desses alunos, dentre outras características, apresentam uma escrita bastante próxima aos textos jornalísticos informativos com a inclusão do discurso direto no lugar da citação, a referência ao leitor com o uso do pronome “você” e o uso de vocabulário e sintaxe próprias da oralidade, tal como tenho encontrado no *corpus* que analiso no presente trabalho.

Lajolo (2002), em pesquisa nos jornais paulistas sobre as exigências profissionais expressas em anúncios de empregos, constata que as características “desempenho verbal”, “domínio da língua portuguesa”, “competência escrita e verbal”, “boa comunicação escrita e verbal” são as mais referidas por esses anúncios. Com isso, pontua a autora que o mercado de trabalho tem reconhecido a necessidade de domínio da linguagem oral e escrita como necessária à atividade profissional. Sublinha Lajolo, neste artigo, que quem não tem o domínio da leitura tem

probabilidades reduzidas de ser um usuário competente das informações que as tecnologias de informação veiculam.

Geraldi (2002), refletindo sobre a formação de técnicos, afirma que da forma rápida com que se desenvolvem as tecnologias, tornando seus programas obsoletos, demanda a formação de “leitores sofisticados, exigentes, pacientes, capazes de diálogo” (GERALDI, 2002, p.124). Sublinha, ainda, o autor, que uma sólida formação técnica está a exigir uma maior capacidade de leitura de diferentes tipos de textos.

Apesar do cenário que se apresenta no ensino de línguas ainda ser desolador, haja vista os resultados de pesquisas, ações criativas são realizadas sem terem divulgação ou têm divulgação restrita. São ouvidas vozes que alargam a compreensão de que lidar com textos na sala de aula é explicitar a ilusão que cada leitor tem de que não há uma leitura única, boa e certa para cada texto; que o aluno perceba que mesmo a interpretação dos sentidos previstos para um texto, em dada condição de produção, é ilusoriamente autônoma, já que é efeito das formações ideológicas e discursivas que nos constituem enquanto sujeitos.

Propostas discursivas-desconstrutivistas interessantes de trabalho são elencadas por Mascia (2005); visam a desmistificar as ilusões que constituem os sujeitos, procurar condições que visem fazer emergir a pluralidade de leituras, suscitar o questionamento das “verdades”, tidas como naturais, entre outras. Nesta proposta, a sala de aula é vista como lugar de relações discursivas, lugar de interlocução, para o qual se exige uma filiação, um “gesto de interpretação” do professor. É pela filiação ao interdiscurso que o professor assume esta ou aquela posição – esta não é uma aprendizagem por interação. É pelo “gesto de interpretação” que o sujeito-aluno produz o seu discurso, inscrevendo-se no interdiscurso.

2.5.2 Da Composição à Textualização

Neste segmento busco caracterizar as práticas escolares de escrita: a composição, a redação, a produção de texto e a textualização.

Estudos conduzidos concluem sobre a inadequação das práticas escolares no ensino de línguas. Essas práticas escolares de leitura e escrita que se tornaram dominantes são extremamente eficientes: fazem a interdição ao “gesto de interpretação”, gesto humano fundamental (ORLANDI, 1996); o leitor torna-se uma posição vazia, suas histórias de leitura são apagadas pelo aparelho escolar. Conclui-se que este, dessa forma, está a serviço da ideologia dominante, já que reproduz as relações de poder da sociedade através do poder-saber, produzindo sujeitos submissos, que apenas reproduzem o saber legitimado.

Geraldi (1993) aponta como prática de ensino da linguagem, a produção de texto. Aponta o autor condições necessárias à produção de texto: que se tenha o que dizer, razões para dizer e para quem dizer. O locutor se constituiria como tal enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz. Estratégias seriam “escolhidas”.

Analisando as práticas escolares de escrita, Guedes (2002) considera composição, redação e produção de texto como expressões sinônimas, já que designam o mesmo fenômeno, a saber, a ação de escrever textos. Essas designações só se distinguiriam por se vincularem às diferentes teorias. A meu ver, essas práticas se distinguem, substancialmente, não só por se vincularem às diferentes teorias de linguagem, mas também por traduzirem modos de ensinar diferentes entre si, reflexão a que me disponho realizar.

A mais antiga designação para o ato de escrever é “composição”. Esta modalidade de escrita fundamenta-se na mesma teoria da gramática tradicional, em que a linguagem aparece como instrumento de organizar e de expressar o pensamento, articulada à lógica formal, cuja preocupação é mais com a correção do processo de raciocínio do que com o próprio raciocínio. Associa Guedes (2002) essa técnica de escrita a uma visão elitista e estática de mundo, dominante no Brasil colonial, em que a ação de escrever aparece como uma atividade de pôr com, juntando conceitos, imagens figuras “cuja única originalidade pode ser a peculiar

maneira de arranjar esse material que a tradição deixou disponível” (GUEDES, 2002, p.86).

Associo essa tradição de escrita à tradição cartesiana de gramática, que tem suas raízes no pensamento de Platão. Segundo este ponto de vista, a linguagem é expressão do pensamento, princípio que sustentou toda a tradição gramatical desde os gregos, passando pelos romanos e pelos medievais.

Além disso, a prática da composição, no que tange à linguagem, trabalha com a língua como código, como se os sentidos estivessem colados às palavras. São seus processos a codificação e a decodificação. Nessas práticas utilizadas principalmente na alfabetização, as palavras são decompostas em partes a fim de serem codificadas no todo e vice-versa. A descrição era o gênero adequado a esse exercício. O entendimento pode ser resumido da seguinte forma: a língua é um sistema de normas e regras, que existe independentemente do sujeito.

Guedes (2002) associa “redação” ao período do desenvolvimentismo, passando pelo período do milagre econômico, culminando com a crise econômica da segunda metade dos anos 70. A redação, no dizer do autor, expressa a eficiência tecnocrática dos engenheiros, economistas que foram substituindo os bacharéis, nesse mesmo período. A teoria de linguagem que influencia essa modalidade, segundo o autor, é a teoria da comunicação.

A redação escolar surge com a valorização da teoria da comunicação. À dicotomia língua/fala, formulação de Saussure, acrescentam-se elementos como falante, mensagem, contexto lingüístico. A influência do funcionalismo se traduz em princípios como “uso”, “remetente”, “troca de mensagens”. A redação escolar passou a considerar o outro – o destinatário, o que fez com que a mensagem adquirisse valor. Do texto do aluno, pois, passou-se a exigir clareza. Em movimento seguinte, com a incorporação dos princípios das teorias textuais, passou-se a exigir coerência e coesão dos textos escolares.

Em relação à designação “redação”, registra o dicionário que re-digir é “expressar sintaticamente por escrito; também escrever para um periódico” (FERREIRA, B. H. p.1132). Segundo Guedes (2002), trata-se de redizer, dizer novamente. A meu ver,

na idéia de “re-dizer” parece haver lugar para uma outra interpretação ou para a consideração de uma outra “ordem” ou uma outra ideologia. Escreve-se para expressar um ponto de vista, uma argumentação, mesmo que esta seja rígida e estruturalmente organizada em partes, a saber, início, desenvolvimento e final. As orientações são dadas pelo professor, que conduz e orienta o DP sobre a escrita.

A designação “produção de textos” expressa a ação de escrever textos como um trabalho entre tantos, como cultivar a terra, consertar sapatos, dar aulas etc. Não se trata nem de compor, nem de redigir, mas de produzir, como sinônimo de transformar, mudar. Sob influência das teorias discursivas, escrever é uma forma de ação, processo de estabelecer vínculos entre interlocutores. A prática relacionada como “produção textual” surge com as teorias discursivas. Escrever é trabalho, é ação com um fim social, é ação que transforma. Orlandi (1987) concebe a linguagem como trabalho simbólico, como “produção”, como “interação”, já que não é possível isolar o homem da cultura ou da natureza.

As designações “composição”, “redação” e “produção de texto” seriam melhor compreendidas, a meu ver, se associadas às diferentes teorias de linguagem e de aprendizagem, estas sim, localizadas em momentos específicos da história.

Os conhecimentos advindos a partir da lingüística tiveram conseqüência para enfoques diversos no ensino de língua materna. Um desses enfoques foi o uso de textos variados na sala de aula (a tipologia textual). Antes disso, o ensino se caracterizava pela predominância dos textos literários nas atividades com a língua. A introdução de conhecimentos advindos da lingüística causou também equívocos, como o estudo da teoria da comunicação, em que o aluno era levado a reproduzir os elementos do processo de comunicação.

A língua entendida como sistema gramatical consolidou, no ensino, o estudo do sistema. Escrever significa escrever corretamente, segundo a norma, de acordo com as regras. E estudar uma língua significava estudar os elementos que a compõe, descrever sua classe e sua função, muitas vezes sem entender o significado. Como exemplo desse ensino, pontua Geraldi (1984) que teve a oportunidade de folhear cadernos de anotações de alunos em que o aluno copiou páginas e páginas de

conjugações em todos os tempos e modos; suspeita o autor que o aluno não sabe o que significam as expressões indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito (p.47).

A autoridade, nesse momento histórico, eram os autores das obras literárias do período clássico e do romantismo; ao “autor” de uma composição ou de uma redação cabia reproduzir esses modelos já consagrados.

A escolha de Saussure - a língua como objeto da lingüística - o estudo do sistema está manifesta no *Cours*, capítulo III, que trata sobre o objeto da lingüística: “é necessário colocar-se **primeiramente** no terreno da língua e tomá-la como norma de todas as manifestações da linguagem, **determinando o objeto sobre o qual a lingüística deve debruçar-se: a língua**” (SAUSSURE, 1995, p.16-7). (grifo nosso) Em relação à tomada de posição saussuriana em favor da língua como objeto da lingüística, escreve Flores (1999, p.27):

A língua é o objeto da lingüística porque é um conjunto regular, social, convencional e sistemático de signos, identificável no interior da irregularidade da linguagem, e por oposição à fala, que é individual.

Do ponto de vista da lingüística imanente, não há lugar para a subjetividade na linguagem; a prioridade é a *langue*, e não a *parole*. Usava-se a forma impessoal, o “se” quando era necessário expressar opiniões. Apenas no início dos anos 80, quando o aluno foi visto como produtor de textos, foi valorizado o sujeito que escreve. A partir dos anos 80, no cenário nacional, aparecem as reflexões de Lajolo (1982), Orlandi (1983), Gnerre (1987), Ezequiel Silva (1988), Soares (1983), Freire (1982), Osakabe (1982), Geraldi (1984), para citar alguns autores que se ocupam do ensino da linguagem. As formulações desses autores produzem transformações nas práticas escolares de leitura e escrita.

Apesar de serem poucas as pesquisas nesta área de estudo, pode-se concluir que o desdobramento dos estudos da linguagem vem fornecendo elementos teóricos e práticos para o ensino da escrita.

Entendo as práticas designadas como “composição” e “redação escolar” como práticas de ensino da escrita que foram legitimadas pelo DP, em momentos diferentes deste, por influência das teorias lingüísticas e das teorias de aprendizagem, que tiveram lugar em um dado momento social e político. Foram legitimadas pela escola e pelas autoridades educacionais. Nessas práticas, vinculadas ao DP que orienta o trabalho do professor - a composição, a redação escolar, a língua é entendida como instrumento, como objeto, sendo higienizada da sua relação com a história. Isso produziu a concepção de que o bom texto, o texto de qualidade é o texto correto sob o ponto de vista da norma gramatical. Essas práticas não entendem a interpretação como “gesto humano fundamental” (ORLANDI, 1996); ignoram que a língua é o lugar da falha, da incompletude, do ambíguo. As teorias nas quais se embasam essas práticas encobrem as condições em que se realiza a prática lingüística do sujeito falante, o que reforça os ideais de completude e de transparência da língua, posição ainda dominante nas práticas escolares.

Por influência dos estudos piagetianos, cujo foco é o papel ativo da criança em sucessivas construções intelectuais, principalmente nos anos iniciais de escolaridade, a redação escolar, conduzida por professores cujo DP vincula-se a esses princípios, é perspectivada como lugar da manifestação da subjetividade, espaço de construção do sujeito. Outros estudos com referencial discursivo, que analisam textos escolares produzidos por alunos do Ensino Médio, como o de Vinhais (2006), conclui sobre o texto escolar como expressão de sentimentos, de perplexidades, de posicionamentos políticos. O DP que orienta o sujeito-professor na proposição da produção desses textos, certamente, é marcado por filiações outras. Também cito o estudo de Sant’Ana (2000) e o de Jardim (2002), que, trabalhando com alunos adultos, mostram a assunção da função - autor pelos alunos.

2.5.3 A Textualização como Efeito de Jogo

A materialidade da sintaxe é objeto possível de um cálculo e simultaneamente ela escapa ao cálculo na medida em que o deslize, a falha e a ambigüidade são constitutivos da língua, e é por aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe (PÊCHEUX, 1994, p.62).

A formulação de Pêcheux, no parágrafo anterior, implica o reconhecimento da língua, ao mesmo tempo, como cálculo e como sistema sintático passível de jogo. Há imprevisibilidade, que escapa ao cálculo, produz deslizamento, fazendo com que irrompa o equívoco, o que dá visibilidade à não unicidade do sentido e à incompletude da linguagem. Pêcheux (1990 a) refere-se à língua como “jogo sobre as regras” e como “jogo dentro das regras”. As regras podem ser rompidas ao longo da cadeia pelo equívoco, que constitui a língua.

Pêcheux (1995) descreve o efeito metafórico. Em suas palavras:

Chamaremos efeito metafórico o fenômeno produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do ‘sentido’ designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas lingüísticos naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais em que o sentido é fixado de antemão (PÊCHEUX, 1995 p.95).

Como se pode interpretar de suas palavras, Pêcheux (1995) designa como “efeito metafórico” o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, deslizamento entre x e y que é característico das línguas naturais. Isso torna a língua um sistema sintático passível de jogo; nesse sentido, “a língua, objeto do lingüista, nunca é separada da língua, objeto da literatura” (GADET E PÊCHEUX 2004, p.106). Para Orlandi (1996), o “efeito metafórico”, formulação de Pêcheux, é “uma palavra ou proposição por outra”. A designação “metáfora”, figura de estilo, é fundada em relações de similaridade, de substituição, pela qual podemos designar alguma coisa por meio do nome de outra.

Em Pêcheux, “o efeito-sujeito incorpora o histórico e o ideológico como constitutivo da materialidade significante” escreve Mariani (2005), o que faz com que na enunciação compareçam sentidos – palavras e enunciados vinculados às formações discursivas, excluindo a possibilidade de um sentido dado *a priori*.

(MARIANI, 2005, p.12) Considera-se que o ponto de partida é a língua, sistema de signos.

Para Pêcheux (1990 a) “nada da poesia é estranho à língua” (p.51).

O objeto da lingüística

aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, (...) e o de transformações de sentido, escapando de qualquer norma estabelecida *a priori* de um trabalho do sentido sobre o sentido (PÊCHEUX, 1990 a p.51) grifo nosso.

Nesta mesma obra, Pêcheux propõe a abordagem do discurso através da noção de acontecimento, definindo-o como “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória” (p.17), o que entrelaça presente e passado, através da memória. A memória comparece na teoria não como uma memória recordação, mas como memória inscrição, que escapa ao controle consciente e intencional do sujeito.

A partir das palavras de Pêcheux, entende-se que nas línguas naturais há um deslizamento incessante de sentidos, não havendo um sentido fixo de antemão; no processo de substituição de uma palavra por outra, chega-se a algo totalmente distinto, mas que guarda alguma coisa das relações de sentidos dos deslizamentos. Pêcheux traz a questão da historicidade e da ideologia em sua conexão com a língua e com o discurso. A língua é lugar do equívoco, do deslizamento, da incompletude; sua natureza é opaca e sujeita a deslizamentos, sujeita ao equívoco; em qualquer ponto da cadeia, em qualquer ponto de encadeamento do significante há possibilidade de falha, produzindo o deslizamento do sentido.

Afirma Mariani (2005), que todo paradigma comporta uma multiplicidade de possibilidades de dizer; “em conseqüência do funcionamento paradigmático há uma iminiência de dizeres possíveis, enquanto na cadeia sintagmática marca-se simultaneamente presença e ausência” (p.13). Assim, a emergência do sentido pode dar-se não só por associação sonora, mas também por associação de sentido e/ ou de forma. Ou seja, é na massa acústica que se desenrola essa possibilidade de deslizamentos e, por conseqüência, a produção de sentidos outros. “Nada impede a

emergência de um signo qualquer, em qualquer ponto da cadeia sintagmática por simples associação sonora” (MARIANI, 2005, p.14).

A partir dessas articulações se produzem, em lugar de significado, efeitos. A partir desse entendimento compreende-se que não há significado prévio, há apenas um significado resultante.

Para Jakobson (1999a), o conceito de língua vincula-se à comunicação; no entanto em Lacan e Pêcheux o conceito de língua como estrutura permite pensar a estruturação do inconsciente para um, e a materialidade do ideológico para outro; para Pêcheux historicidade e ideologia ligam-se à língua e ao discurso. Para esses dois autores, o interesse pela metáfora surge exatamente no ponto em que a ordem da língua se rompe; não porque a língua seja uma máquina lógica, mas porque em seu funcionamento significante é sujeita a falhas.

Jakobson (1999) entende a língua como código, esta tem um papel comunicativo. Retomando Saussure, Jakobson afirma que todo signo implica dois modos de arranjo:

- a combinação (contextura), que apresenta duas variedades: concorrência e concatenação; a combinação é o sintagma em presença, o que significa que a mensagem pode ser compreendida no eixo da contigüidade.
- a seleção (substituição) diz respeito aos elementos lingüísticos associados no código, mas não na mensagem dada. Nesse processo, os signos se encontram ligados por diferentes graus de similaridade.

Jakobson (1999 b), em estudo sobre a linguagem dos afásicos, reconhece que, em situações variadas, esses modos de arranjo dos signos se “desarranjam”, não estabelecendo a comunicação. Isso faz com que Jakobson questione a linearidade da cadeia significante. O autor descreve os dois pólos da linguagem para compreender onde e como a afasia faz falhar a cadeia significante. Amplia as noções de eixo paradigmático e sintagmático, entendendo-os enquanto (procedimentos) processos metafórico e metonímico, afirmando que “a competição entre os dois procedimentos, metafórico e metonímico, se torna manifesta em todo processo simbólico” (JAKOBSON, 1999 b, p.61), isto é, procedimentos metafóricos e metonímicos atuam em todo processo simbólico.

O “jogo sobre as regras” comparece na obra de outros autores que se ocupam da face não matematizável da língua. Milner (1987) considera os processos metafóricos e metonímicos como leis da composição interna da linguagem. Auroux (1992) refere-se à língua enquanto “aparelho formal, sistema instável e heterogêneo que se apresenta como não fechada, havendo um espaço que escapa à gramatização” (p.65). Entende gramatização como processo que conduz a descrever uma língua na base de duas tecnologias, que são, ainda hoje, os pilares do nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário. Leandro Ferreira (1994) considera a língua “um sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, as marcas significantes da língua, são capazes de deslocamentos, de transgressões, de desarranjos” (p.134).

Para a psicanálise lacaniana, a língua é estrutura, o que implica relação entre os elementos que a compõem; o significante em si não tem significação; o que delimita os seus possíveis sentidos é a relação opositiva, diferencial, negativa que este (o significante) estabelece com os outros signos da cadeia. O interesse da psicanálise são as falhas, as descontinuidades que se dão a ver na cadeia da fala, e que revelam o efeito do inconsciente.

O valor é um elemento da significação. Pontua Teixeira (2000) que a análise dos valores opera sobre os dois eixos, o das combinações lineares (em presença) e o das associações virtuais (em ausência). Qualquer elemento de uma frase se encontra na intersecção desses dois eixos, uma vez que entra numa combinação e seu lugar pode ser ocupado por um outro elemento, contanto que esse último tenha as mesmas propriedades combinatórias. Entende Teixeira (2000) que o projeto saussuriano pode convergir com a psicanálise, pois a língua é considerada como sistema diferencial, em que o sentido é visto como se sustentando no jogo dos elementos da própria estrutura lingüística (p.123).

Tomando como base as formulações de Saussure, Lacan e Jakobson, cito os estudos de Motta (1995, 1997) e Calil (1995,1998). Esses estudos consideram os efeitos da língua-*alíngua* sobre o sujeito; esse é efeito da linguagem, sua fala/escrita é efeito dos “processos metafóricos e metonímicos”, as leis da composição interna da linguagem. Nesse quadro teórico os lapsos, erros, incompletudes aparecem como constitutivos do sujeito e da linguagem, o que exclui o controle do sujeito sobre si mesmo e sobre o discurso. Considera-se que há um movimento da linguagem sobre

si mesma, através dos processos metafórico e metonímico, entendidos como leis da composição interna da linguagem, através das quais o sentido se constitui. Se o sujeito não tem controle sobre a linguagem, se esta obedece aos movimentos entre processos metafóricos e metonímicos, a imersão dos sujeitos no simbólico adquire um outro sentido: palavras então convocam palavras, movimento no qual “o sujeito é mais dito do que diz” como afirma Coracini (2003a, p.253) quando se refere à presença do inconsciente nos discursos que analisa.

Na reflexão sobre a constituição da escrita infantil, Calil (1995, 1998) conclui sobre a presença do inconsciente na produção escrita, através das marcas de rasura, que produz um efeito de sujeira, de falsificação no texto. Pontua esse autor que a escrita produz uma ambigüidade, uma incerteza, podendo até anular um documento oficial, invalidar uma prova ou suspender um pagamento. Não obstante, o efeito da rasura parece ser constitutivo da própria escrita, escreve o autor, pois não há escrita sem rasuras. Por que um termo é apagado e em seu lugar é empregado outro, considerado mais adequado? Que efeito isso produz no texto e quais as direções que estão sendo mobilizadas ou evitadas, pergunta-se o autor. Constata que o texto quando está “sujo”, rasurado, cheio de rabiscos e borrões deve ser passado a limpo. Vincular a rasura à sujeira, afirma o autor citado, é um reflexo da concepção que se tem de pensamento e linguagem, na qual a rasura significa a possibilidade de correção, um desacordo entre o pensamento e a escrita (CALIL, 1995).

A escola trabalha com a idéia de que primeiro é preciso planejar, pensar (mesmo esquematicamente) sobre o que se vai escrever para depois escrever. A rasura surgiria como um elemento indesejado, mas necessário para corrigir o pensamento. A rasura funciona como algo que barra o incorreto ou como uma brecha por onde emerge o inesperado, o equívoco, o que foi dito, mas precisa ser apagado ou silenciado. A rasura, pois, é um efeito da língua-*alíngua*, efeito da não unidade do sujeito, efeito de sua dispersão. Esse “efeito de sujeira” é marca de posições - sujeito, de não-unidade, de dispersão, do reconhecimento de que não há um sujeito idêntico a si mesmo. São marcas de um sujeito (“posição-sujeito”) que assume diferentes posições no discurso. Rasuras são indícios de um sujeito não-centrado-em si-mesmo. Essas marcas podem ser entendidas como rastros de memória, marcas de uma outra posição. Daí a “sujeira” de uma outra posição, de um “outro lugar”.

Pontua Calil (1995) que os estudos tomam a rasura como “erro”, como algo transparente, evidente – esta é a interpretação da escola. É por isso que a rasura é banida do texto, é sujeira, pois mostra o descentramento do sujeito, sua não-unidade e completude.

A idéia de linearidade temporal e espacial do texto assim como a noção de atividade metalingüística supõe que o sujeito-escritor tenha controle sobre o texto, como se fosse colocado no coração do texto, para usar uma metáfora de Fuchs (1994). Se aceitarmos a idéia de que o sujeito é clivado, dividido, e não coincidindo consigo mesmo, e que a língua se movimenta, há um efeito retroativo, seu funcionamento se caracteriza pela possibilidades de resignificar o que foi dito/escrito antes; isso significa que a idéia de linearidade pode ser questionada. Afirma Orlandi (2002b) que em se tratando do simbólico, “a memória não tem que ser fiel nem caminha em linha reta” (p.2).

No entanto, o sujeito para exercer a função-autor, para se constituir como tal, precisa da ilusão do gerenciamento do dizer. No dizer de Authier- Revuz (1990) a heterogeneidade constitutiva é sempre fundante, embora o autor precise da ilusão do “um” para instaurar a autoria.

O que está em jogo na prática de textualização é certa direção da história, pois as relações sujeito-sentido são produzidas na história. Isso acontece através de um processo de historicização que determina as possibilidades do dizer, o que remete às relações de sentido, que afetam os sujeitos, determinando a direção, os caminhos, o sentido do texto.

Falar em textualização implica dizer que as práticas de textualização se dão como cruzamentos de textos que acabam se tecendo, em um movimento que não tem fim. Esse é um jogo com um sem número de combinações. São textos que se cruzam e entrecruzam na produção de outro texto, fato que adquire visibilidade nos textos escritos por crianças e analisados por Calil (1995), Motta (1995,1997) e Faria (1997) e que remetem ao universo discursivo em que os sujeitos estão inseridos. Esses trabalhos apóiam-se na formulação segundo a qual a língua é um funcionamento lingüístico-discursivo, movimento que é da ordem do inconsciente; essas análises situam as produções das crianças como efeito dos textos com os quais estiveram em relação. Esses processos, denominados “metafóricos e

metonímicos” ou processos metaforonímicos, tal como esses autores o designam, é responsável pela constituição da linguagem e do sujeito.

As palavras articulam-se num jogo combinatório de encadeamento e denunciam imprevisibilidade no texto, processo em que o som exerce força coesiva; palavras convocam palavras, isso se dá por contigüidade sonora (a metonímia) ou por palavras que se relacionam no eixo paradigmático (movimento metafórico), por semelhança. Essas pesquisas analisam textos produzidos por crianças (alguns em fase de escolarização) e atribuem ao inconsciente a emergência de palavras e enunciados escritos pelas crianças, provenientes de textos que circularam em sala de aula, produções sobre os quais a criança não tem controle.

Considerar os processos metafóricos e metonímicos, como “leis da composição interna da linguagem” (MILNER, 1989) significa atribuir ao inconsciente a emergência do imprevisível e do impossível na língua, por vezes materializados em erros, incompletudes, fragmentos de textos, que sofrem os efeitos das leis internas da linguagem.

No início desta pesquisa, tomando como ponto de partida essa hipótese, uma das minhas perguntas relacionava-se à constituição da linguagem escrita. Haveria diferenças entre o processo de textualização oral e escrito de crianças (que estudo na minha dissertação de mestrado) e o processo através do qual o sujeito - adulto textualiza? Existiriam diferenças entre a constituição da linguagem (e da subjetividade) entre criança e adulto? De que forma a linguagem é “atividade constitutiva”?

As conclusões da minha pesquisa de mestrado, na qual analiso os erros na fala de duas crianças, apontam para “já ditos”, enunciados inteiros que comparecem “congelados” na fala das crianças, provenientes de processos discursivos anteriores. Na pesquisa desses autores citados anteriormente (Calil, Motta e Faria e de outros que se apóiam no trabalho de Lemos 1982, 1986,1992) repetem-se palavras do que designamos como “texto matriz” (textos lidos) nos textos produzidos. Nos textos que analiso na presente tese, comparecem sentidos dos “textos-matriz” e ressonâncias de sentidos legitimados pelo poder, formas de dizer e efeitos de sentido cristalizados através do DP.

A textualização, como prática de ensino da escrita, considera que os sentidos são produzidos em relações sociais e históricas, mas são também re-criados pelos sujeitos ao significarem e se significarem. Obedecem ao movimento da linguagem, que é também da ordem do inconsciente, tal como reconhece Pêcheux (1995), quando afirma que a articulação que se dá no nível intradiscursivo não se reduz ao consciente.

3 A QUESTÃO DA AUTORIA E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE

Neste capítulo situo a autoria e a sua relação com a constituição da identidade. Início com algumas formulações de Foucault e de Orlandi sobre a autoria, autora na qual me apóio.

Para Foucault (1992), a função - autor é uma das funções que o sujeito assume, não reenviando a um indivíduo real; instaura rupturas, como são os discursos fundadores de Freud, Marx e Saussure. Considera esses autores como “fundadores da discursividade” por terem “possibilitado a formação de outros textos, tendo tornado possível certo número de diferenças relativamente aos seus textos, aos seus conceitos, às suas hipóteses” (FOUCAULT, 1992, p.60). A função-autor está ligada ao sistema jurídico e institucional; este encerra, determina e articula o universo de discursos. Considera o filósofo que a função-autor não se exerce de forma uniforme e da mesma maneira sobre todos os discursos e todas as épocas e em todas as formas de civilização, não se definindo pela atribuição espontânea de um discurso ao seu produtor, dando lugar a várias posições-sujeito. Para Foucault o sujeito se dissolve em função do discurso.

Para Foucault, a “função autor” não significa a reconstrução de um texto; para o filósofo a escrita é espaço de transgressão, manifestação também do inconsciente, fazendo da obra uma unidade tão problemática quanto a individualidade do autor; no dizer do autor, a escrita é um “ ato transgressor, um jogo constantemente experimentado nos seus limites, extravasando as suas regras, espaço de abertura onde o sujeito sempre desaparece” (FOUCAULT, 1992, p.35). Do ponto de vista do autor, a regularidade da escrita está sempre a ser experimentada nos seus limites, estando sempre na iminiência de ser transgredida e invertida, desdobrando-se como um jogo que vai para além das suas regras (p.35).

O filósofo considera que

o autor é igualmente o princípio de **certa unidade na escrita** (...) sendo aquilo que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se em uma série de textos, deve haver certo nível do seu pensamento e do seu desejo, da sua **consciência ou do seu inconsciente** um ponto a partir do qual as **contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encaixam finalmente uns nos outros ou se organizam em torno de uma contradição fundamental ou originária** (FOUCAULT, 1992, p.53) (grifo nosso).

A autoria supõe, pois, uma unidade na escrita; unidade que permite ultrapassar as contradições, lugar, no dizer do autor, onde “se encaixam” os elementos incompatíveis que atravessam a função-autor. Sublinha que a autoria supõe não só o consciente, mas também o inconsciente.

Destaco a seguir as formulações de Orlandi sobre a autoria, que apresentam semelhanças, mas também diferenças em relação às formulações de Foucault. Apóio-me nas formulações desta autora para relacionar autoria e identidade. Do mesmo modo que para Foucault, a autoria para Orlandi supõe que

a noção de sujeito recobre não uma forma de subjetividade, mas um **lugar**, uma **posição discursiva**, a noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto, (ORLANDI, 1996, p.68-9) (grifo nosso).

Esta posição apresenta convergências com a posição de Foucault (1992) ao considerar a autoria como um lugar, uma posição discursiva responsável pela

organização do sentido e pela unidade do texto. No entanto, acrescenta Orlandi (1996) que a “função-autor” se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, não-contradição e fim” (ORLANDI, 1996, p. 69-70). Em outras palavras, pontua Orlandi a autoria se aplica ao corriqueiro da fabricação da unidade do dizer comum: o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem.

Orlandi (1988 a) atribui as funções enunciativas do sujeito (locutor, enunciador) à função que o eu assume enquanto produtor de linguagem. Assim, a autoria se instaura na medida em que o locutor assume a origem daquilo que diz, tendo a ilusão de unidade, de coerência, da não-contradição, tornando-se responsável pelo fechamento do texto; “o autor é o lugar em que se constrói a unidade do sujeito” (ORLANDI e GUIMARÃES, 1988, p.56), unidade imaginária, pois a interpelação traz consigo a aparência de unidade que toma a dispersão do sujeito.

Na perspectiva polifônica de Ducrot (1988), a enunciação é considerada como o aparecimento histórico dos enunciados discursivos, nos quais o sujeito se representa diversamente, constituindo o sentido. O autor desdobra como funções enunciativas do sujeito não só a função do locutor, através da qual o sujeito se representa como eu no discurso, mas a função do enunciador, que se refere à perspectiva que esse eu constrói. Orlandi (1988a) além dessas funções, acrescenta a função de autor, apoiando-se na questão da dispersão apontada pela teoria foucaultiana.

O “eu” do autor, portanto, remete a um indivíduo que em tempo e lugar determinados cumpriu certo trabalho. Ele se define em relação a uma obra, (ORLANDI, 1993, p.24). De acordo com este ponto de vista, a assunção do papel do autor implica a inserção do sujeito na cultura, um posicionamento em relação ao contexto histórico-social. Representar-se como autor, é assumir não só diante da instituição da escola, mas em outras instâncias institucionais esse papel social que implica uma relação com a linguagem. No dizer da autora, esta tarefa pedagógica é

da responsabilidade do professor de língua, que deve dar a conhecer ao aluno a natureza desse processo.

Esta posição distingue-se da posição de Foucault; a autora estende a noção de autoria para o uso corrente; considera que a autoria é função enunciativa do sujeito, distinta da de enunciador e da de locutor (Orlandi, 1987), não se limitando, pois, a um quadro de produtores originais de linguagem, cujos discursos produzem rupturas, transgressões em relação aos discursos legitimados.

Para a autora, embora o autor não instaure discursividade, como propõe Foucault (1992), produz um lugar de interpretação, sendo esta a sua particularidade. “O autor inscreve sua formulação no interdiscurso, historiza seu dizer”. (ORLANDI, 1996, p.70). Sublinha Orlandi que “o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável” (p.70). Na função autor, “aparece de forma mais visível o efeito da historicidade inscrita na linguagem” (ORLANDI, 1996, p.71).

Para Orlandi (1988 a, 1996) a interpretação instaura a autoria. Entende a autoria como “posição que inscreve o seu dizer na memória e o interpreta, e que, por isso mesmo produz deslocamentos, transferências, outros sentidos possíveis” (ORLANDI, 2002, p.211). Autoria é o que Orlandi denomina “repetição histórica”, o que diz respeito à inscrição do dizer em uma memória discursiva, que faz a língua significar. A autoria, pois, remete ao “gesto de interpretação”, que produz deslocamentos, outros sentidos, o que não significa decodificar ou apreender um sentido, mas remete à memória histórica. É uma filiação ideológica; a autora apóia-se em Pêcheux (1990 a), para quem “as ‘coisas a saber’ são sempre tomadas em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras” (p.54). Sendo o dizer incompleto, este é o lugar do possível, condição de movimento dos sentidos e dos sujeitos, lugar de constituição de identidades. Além da incompletude do sujeito, há uma incompletude na linguagem, que possibilita a constituição de sentidos e de sujeitos.

Orlandi (2002 a) entende o autor como – “posição”. Propõe a autora que a escola não inclua o aluno apenas na autoria já constituída, mas dê atenção aos

deslocamentos produzidos pela interpretação (...) “ pela repetição histórica, a escola deve levar ao deslocamento da identidade” (ORLANDI, 2002 a, p.211). A “função – autor”, segundo Orlandi (1988,2002a), é tarefa da escola. Assim, do autor se exige “além da coerência, respeito aos padrões estabelecidos, explicitação, clareza, conhecimento das regras textuais, originalidade, relevância, não contradição, progressão e duração do seu discurso” (1988a, p.78).

A partir desse ponto de vista, a identidade é movimento na história; esta se refere a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente. A interpretação, sendo efeito da relação do sujeito com a língua e com a história, é afetada pelo inconsciente. Em suas palavras “o homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou àquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação” (ORLANDI, 1998, p.19).

A interpretação que faz Orlandi (2002 a) da obra de Pêcheux traz distinções que contribuem para esclarecer a relação autoria - constituição de identidades. Ao afirmar que a identidade é um movimento na história, que ao significar o sujeito se significa, que a identidade se refere a posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia, ao entender que a produção de sentidos é efeito de deslizamentos nas redes de filiação histórica, sendo ao mesmo tempo repetição e deslocamento, a autora dimensiona o processo de identidade, que se faz como percurso na história. Os processos de identificação caracterizam filiação a dada memória discursiva. Como circulam saberes ideologicamente contraditórios na formação discursiva, suas fronteiras não são fixas, o sujeito pode assumir “posições-sujeito” diferentes, e até mesmo contraditórias, por ação da ideologia. As diferentes “posições-sujeito” põem em evidência relações que o sujeito estabelece com as ideologias.

Interpretar é filiar-se à memória discursiva – e isso não se ensina, pontua Orlandi (2002 a), é filiação, mas os processos de identificação podem ser trabalhados, podendo-se criar situações de produzir sentidos, permitindo que os

sujeitos se identifiquem com os saberes, o que produz sua inserção na cultura, um posicionamento em relação ao contexto histórico-social.

Para a autora, o que caracteriza a autoria é a produção de um gesto de interpretação; “na função-autor o sujeito é responsável pelo sentido do que diz, em outras palavras, ele é responsável por uma formulação que faz sentido” (ORLANDI, 1996, p.97).

Sublinha Orlandi que

entre o autor-escritor, aquele que abre a possibilidade de romper a tradição, (...) está o **autor como posição** que **inscreve o seu dizer na memória e o interpreta**, e que, por isso mesmo produz **deslocamentos, transferências, outros sentidos possíveis** (2002a, p.211) (grifo nosso).

A autoria remete ao “gesto de interpretação”, que produz deslocamentos, outros sentidos, o que não significa decodificar ou apreender um sentido, mas remete à memória, ao interdiscurso. É uma filiação. Sendo o dizer incompleto, este é o lugar do possível, condição de movimento dos sentidos, pois esses não estão dados, fechados em si mesmos. Além da incompletude da linguagem, há uma incompletude no sujeito; este está sempre em movimento, sua identidade está sempre em fluxo, motivo pelo qual se usa a designação “identificações” para referir às posições que o sujeito assume no discurso.

Interpretar é filiar-se à memória discursiva; os processos de identificação podem ser trabalhados, podendo-se criar situações de produzir sentidos, permitindo que os sujeitos se identifiquem ao interdiscurso, produzindo sua inserção na cultura, um posicionamento em relação ao contexto histórico-social. Escreve Orlandi (1998):

O homem interpreta por filiação, ou seja, filiando-se a este ou aquele sentido, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação. (ORLANDI, 1998, p.19)

A pesquisa de Fiss (2003) dá visibilidade às diferentes filiações do sujeito-professor, sua constituição em posições-sujeito, que se dá nos pontos de encontro da ordem do político, do econômico, do social, das relações de gênero, do profissional. Os sujeitos transitam pelos pontos de sentidos e de poderes – e ao transitar entre essas esferas, os sujeitos se constituem e se desconstituem; filiam-se e desfiliam-se aos interdiscursos, **autoria** que revela diferentes combinações dos sentidos e das formas de poder que circulam na sociedade. Fiss, neste estudo de 2003, remete a constituição do sujeito à noção de entre - lugares, que entende como processos que se constituem a partir de diferenças culturais, as quais têm origem em diferentes instâncias sociais (FISS, 2003, p.199) (grifo nosso).

Orlandi (2002a) sublinha o efeito da interpretação na constituição da identidade ao afirmar que

sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de identificação: os mecanismos de produção de sentidos são também os mecanismos de produção os sujeitos; esses mecanismos implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco), com a história, funcionando ideologicamente. (ORLANDI, 2002 a, p.205)

Ao produzir sentido, ao interpretar o sujeito se produz, inscrevendo o seu discurso no interdiscurso. Assim, sujeitos-professores podem identificar-se com discursos outros que circulam na formação discursiva escolar, saberes não homogêneos, contraditórios até. A introdução desses saberes pode produzir identificações, pode instaurar a dúvida, a diferença. O sujeito-aluno pode filiar-se a dada memória discursiva, assumir posições contraditórias no discurso, como alguns

textos que analiso nesta tese dão visibilidade. Essas posições podem ou não ser efeito do trabalho escolar com a leitura, com a escrita e com outras áreas de conhecimento; entretanto a escola como instituição não pode ficar à margem desse processo: o sujeito-aluno, ao construir sentidos “seus”, identifica-se às memórias discursivas, que são estáveis, mas sujeitas a desestabilizações produzindo-se enquanto sujeito ao produzir sentidos. Desse ponto de vista teórico, ao explicitar que a linguagem não é simplesmente código, Orlandi (1999a, p.21) reitera que

no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, **temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos** (ORLANDI, 1999 a, p.21) (grifo nosso).

Assim, as diferentes posições-sujeito resultam da inscrição em diferentes regiões de sentido de diferentes formações discursivas e de diferentes ideologias; em relação à ideologia, pontua Orlandi, que esta “não se aprende, constitui-se por filiação a redes de memória” (ORLANDI, 1988 a, p.59).

3.1 MOVIMENTOS DE SENTIDOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO

No item 3.1 “Movimentos do sentido no Discurso Pedagógico” apresento pesquisas recentes sobre o DP, que visibilizam os discursos de sala de aula como acontecimentos sócio-históricos (Coracini 2002 a e b, 2003 a e b, Mutti (2000 , 2001,2003 e Coracini e Bertoldo, 2003), como lugar de identificações dos alunos, lugar de constituição de identidades. Neste mesmo capítulo manifesto a minha posição, situando a escola como lugar de autoria.

Pesquisas recentes sobre o discurso pedagógico, dentre elas Mutti (2000, 2001, 2003) Coracini (2002, 2003 a e b), Coracini e Bertoldo, (2003), entre outras,

visibilizam os discursos de sala de aula “como acontecimentos sócio-históricos situados e ideologicamente constituídos e não como estruturas inquestionáveis e fixas” (CORACINI, 2003 a, p.14). Desse ponto de vista, pois, o discurso do professor, o discurso de sala de aula é também discurso – do mesmo modo que está sujeito ao imaginário social, à inculcação ideológica, à manutenção das relações de reprodução, é efeito de uma determinação histórica, efeito de uma filiação e não resultado de uma “aprendizagem por interação”.

O discurso pedagógico, como todo discurso, também está sujeito ao descentramento dos seus atores, à opacidade da linguagem, ao caráter de equivocidade da língua, ao deslizamento, à falha, à incompletude, ao descontrole do sujeito, pressupondo o fato de que a identidade (também do sujeito-professor) é processo inacabado.

Filio-me à posição segundo a qual a identidade é movimento na história, processo pelo qual o sujeito se significa, processo no qual “os mecanismos de produção de sentido são os mesmos mecanismos de produção do sujeito” (ORLANDI, 2002 a, p.204). O DP, sendo um tipo de discurso, é um discurso em construção, em que a história, a situação concreta é o lugar da sua construção.

Se a identidade se constrói na e através da linguagem, no discurso, também a identidade do professor se constitui no/do entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam, como demonstram alguns estudos. Assim, o DP, deste ponto de vista, enquanto “efeito de sentidos entre locutores” constitui um discurso em construção, produz efeitos, subjetiva/constitui os seus protagonistas.

O espaço pedagógico é um espaço de resistência, de luta, de confronto. Citando Keenan (1987), para quem a articulação entre poder e saber é discursiva, sendo este um vínculo imprevisível, Gore (1994, p.15) afirma que o discurso pode ligar-se tanto a estratégias de dominação, quanto a estratégias de resistência, razão pela qual afirma que a pedagogia não está “nem fora do poder, nem circunscrita por ele. Em vez disso, ela própria é uma arena de luta” (p.16).

Por ser expresso pelo discurso, o poder não é fixo - não está nas instituições, mas nas relações entre as pessoas (FOUCAULT, 2001). E porque é exercido por posições-sujeito, está sujeito a diferentes posições que os sujeitos assumem no discurso. Os sujeitos (alunos e professores), por sua vez, estão em contínua produção, devido à sua incompletude; como designa Signorini (2002), o sujeito é “processual”.

Interpelação e identificação estão materialmente ligadas; a produção de saberes não é fruto da atividade do sujeito, mas efeito de filiação ao interdiscurso, no qual o sujeito inscreve o seu dizer, a ele filiando-se, reconfigurando o saber e produzindo interpretações. Não se trata, pois, de simples repetição, mas de “memória histórica” (ORLANDI, 2002a), que produz “gestos de interpretação”; esses dizeres são efeito de filiações identificadoras, ação da ideologia, o que não corresponde a um gesto psicológico de um indivíduo que age livre e intencionalmente, mas é efeito de um sujeito inscrito na história, no interdiscurso.

Assim, o discurso pedagógico, como todo discurso, implica interpelação, decorrente de um modo de produção social que, para perpetuar suas condições, precisa fazer com que essas condições sejam reproduzidas e mantidas, o que se dá através da ideologia, materializada nas práticas dos dispositivos disciplinares, entre os quais está o dispositivo escolar. Implica, do mesmo modo, em filiação, desidentificações e contra-identificações (PÊCHEUX, 1995). Embora a primeira modalidade seja relativizada por algumas teorias pedagógicas, ela existe e faz parte do imaginário social.

Entendo as várias formulações do DP como gestos de interpretação. Assumo as palavras de Pêcheux (1990a), segundo as quais

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. (PÊCHEUX, 1990a, p.53)

Ao caracterizar o enunciado como ponto de deriva, que possibilita a interpretação, Pêcheux toca em questões que são fundantes da sua teoria: a língua não se reduz a um sistema fechado, é “jogo sobre as regras”, sujeita à ambigüidade, à falha, ao equívoco, “trabalho do sentido sobre o sentido” (...) fato estrutural implicado pela ordem do simbólico (...) ponto em que cessa a consistência da representação lógica (p.51). O autor situa o ato de interpretação enquanto corte na cadeia significante, lugar de surgimento do outro. Ao afirmar que todo discurso é “o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”, (PÊCHEUX, 1990 a, p. 56), constituindo ao mesmo tempo um trabalho de deslocamento no seu espaço, Pêcheux descreve a constituição dos sentidos e dos sujeitos – ambos são efeito de linguagem.

Também os sentidos deslizam. Isso é inerente à linguagem, pois esses não são colados à palavra. O “não idêntico, e tudo o que promove homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido” (MILNER, 1987, p.13). Para Pêcheux (1990 a) o enunciado é atravessado

por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de **transformações de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori**, de um trabalho do sentido sobre o sentido (grifo nosso) (PÊCHEUX, 1990 a, p.51).

Diferentemente da Análise de Discurso, a lingüística trabalha no terreno das significações estabilizadas e normatizadas, espaço pedagogicamente “higienizado”. É próprio da língua, no entanto, um outro espaço – o das transformações de sentido, aquilo que escapa à norma, à regra, à sistematicidade e que produz a deriva, o deslocamento, a interpretação. Isso se torna possível porque, segundo o filósofo, existe nas sociedades e na história um *outro* languageiro discursivo. Este não mantém com a linguagem uma relação de literalidade, pois esta relação

compreende movimentos de escapância de outros sentidos, que são constitutivos da linguagem e dos sujeitos: as falhas, os lapsos, as incompletudes, irrupções da *alíngua*, manifestações do “não-idêntico”, que se superpõem à simetria e ao discernível. Lacan (1972) designa como *alíngua* o efeito do equívoco, designação também usada por Milner (1987) “aquilo pelo qual, de um único e mesmo movimento, existe língua e existe inconsciente” (p.17-8). Em outros termos, pontua Milner “a linguagem não é nada além da *alíngua* enquanto ela é presa na forquilha de sua existência” (p.18).

A formulação de Pêcheux permite concluir que há um *outro* (outro sentido), que se distingue do mesmo; esse *outro* é “linguageiro-discursivo”, isto é, sua constituição se dá na linguagem, no fio do discurso. Isso traduz a noção de sujeito - efeito da linguagem (produzido pela linguagem), não sendo o sujeito o centro, a origem do dizer, embora tenha essa ilusão; a evidência de que alguém é sujeito é “um efeito ideológico elementar” (ALTHUSSER, 1989, p.94), formulação que remete a outras: o sujeito não é a fonte do sentido, nem o sentido é literal – “o sentido se forma na história, através da memória, com a incessante retomada do já dito”, (MALDIDIER, 2003, p.96).

Escreve Pêcheux (1995), afastando definitivamente a literalidade do sentido e sublinhando a função das formações ideológicas e discursivas na sua constituição:

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição etc não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante). As palavras, expressões, proposições etc **mudam de sentido segundo as posições** sustentadas por aqueles que as empregam (...) **as palavras, expressões proposições não têm um sentido que lhe seria “próprio”** vinculado a sua literalidade. Ao contrário, **seu sentido** se constitui em dada formação discursiva, na relação que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva (PÊCHEUX, 1995, p.160-1) (grifo nosso).

Remeto ainda às palavras de Pêcheux (1990 a) segundo as quais “porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência” (p.54). As “coisas a saber,” pois, derivam de identificações, de filiações a uma memória discursiva.

A memória, desse ponto de vista, não se refere à memória psicológica, depósito de conteúdos, mas é “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p.56). A memória implica regularização, ao mesmo tempo em que desregularização sobre os sentidos dados. Implica mobilidade, deslocamentos, conflitos, polêmicas, disjunções, réplicas e contra-discursos, ao mesmo tempo em que desdobramentos-esburacamento em sistemas de implícitos (já-construídos) que constituem os sentidos, e que dão origem ao equívoco. A memória discursiva, pois, desdobra-se pela ação dos sujeitos, “é permeável a modificações por conta da ação dos sujeitos que re-significam o que está dado”, escreve Mutti (2003, p.7).

Apoiando-se na obra de Pêcheux como um todo, Orlandi, em suas várias obras, formula uma noção discursiva da interpretação, colocando-a como lugar da inflexão da questão ideológica. Se a língua se inscreve na história para significar, como argumenta a autora, não há sentido sem interpretação, esta dá visibilidade ao mecanismo de funcionamento da ideologia e do sujeito.

Inflexão, no dicionário de B.de Hollanda Ferreira (p.673) diz respeito a curvar, inclinar, curvatura, inclinação. Entendo, pois, que na interpretação há uma inclinação do sujeito, um movimento do sujeito, uma “filiação a”, o que remete ao funcionamento da língua na história. Não se trata de ocultação, mas é funcionamento estruturado pelo modo de existência da ligação língua/sujeito/história/sociedade. Para Orlandi (2005b), a interpretação dá

visibilidade ao mecanismo de funcionamento da ideologia no/pelo sujeito (p.82), pensando-se o funcionamento lingüístico-histórico.

Essa formulação apóia-se em Pêcheux, quando, tratando da significação, pensa a relação da língua com o inconsciente, e, de outro, com o interdiscurso. Inconsciente e ideologia estão materialmente ligados por meio da relação com a língua, lugar (material) onde isso se dá. Como afirma Orlandi (1996)

entendemos a noção discursiva de ideologia, o fato de que ela **não é consciente: ela é efeito da relação do sujeito com a língua e com a história** na sua necessidade conjunta, na sua materialidade. (...) O gesto da formulação é o gesto ideológico mínimo, o que consuma o imaginário no sujeito (a sua relação imaginária com a realidade). (ORLANDI, 1996, p.39-40) (grifo nosso).

Nas palavras de Orlandi (2005b)

Se como tenho afirmado, não há sentido sem interpretação, pois a língua se inscreve na história para significar, e é aí que proponho apreender a questão da ideologia, do sujeito, a interpretação dá visibilidade ao mecanismo de funcionamento da ideologia e do sujeito (ORLANDI, 2005 b, p.82).

Interpretando Pêcheux (1995), afirma a autora acima citada, que é na falha, nos traços e obstáculos à interpelação que se toca o sujeito, que se toca a ideologia. Acrescenta Pfeiffer (2005), “é naquilo que falha que vemos o funcionamento da ideologia” (p.168).

Tendo em vista o “gesto de interpretação”, Orlandi (1996) considera o texto um “bólide de sentidos” (p.41). Modificações na materialidade do texto podem corresponder a diferentes gestos de interpretação, que correspondem a diferentes posições do sujeito. As diferentes posições materializam-se nas tomadas de posição frente aos saberes da formação discursiva. São efeito de filiações, apontam para a divisão do sujeito, sua não unidade. Sobre a interpelação do sujeito, afirma Michel Pêcheux (1995), que este “não é um ritual sem falhas, enfraquecimento e brechas” (p.301).

Se modificações na materialidade do texto, potencialmente, produzem diferentes gestos de interpretação, manifestação de diferentes posições do sujeito, distintos recortes da memória, distintas relações com a exterioridade, torna-se possível, mesmo em instituições escolares, romper com o “mesmo”, e instaurar polêmicas, disjunções, produzindo conflitos, deslocamentos, deslizamentos. Se palavras, expressões e proposições mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, é possível que o professor, abdicando da sua posição de poder, ideológica e imaginariamente constituída, assumira outra posição, abrindo, assim, espaço para o “gesto da interpretação”, ao entender que não há literalidade na ordem da língua e na ordem da história.

Concordo com Orlandi (1998) quando afirma que é possível alargar a capacidade de interpretação do sujeito, através do discurso, pelo jogo da língua na história, pela circulação dos sentidos. Escuta e interpretação não são “aprendizagens por interação”, não são transferíveis, mas podem ser transformadas, quando não houver a proposição de trabalhar com um sentido único. Isso supõe que os sujeitos - alunos estejam imersos em um DP em que a língua não seja compreendida como mero código nem meio de comunicação, mas seja entendida como lugar do deslizamento, do equívoco; e quando o processo de significação não se reduzir à memória metálica (repetição formal, mecânica, sem historização do sentido), mas implicar filiação, memória histórica.

Ao produzir sentidos, sujeito e sentido se constituem mutuamente pela sua inscrição no jogo das formações discursivas – essas constituem “as distintas regiões do dizível para os sujeitos” (ORLANDI, 1996, p.29), o que torna o dizer heterogêneo, por seu atravessamento por outros dizeres. Neste percurso, que vai entre o já-dito e o futuro discursivo “sentido e sujeito (podem ou não) ganhar novas determinações, produzir (ou não) deslocamentos”, escreve a autora (1996, p.9).

Entende-se, pois, que pelo deslizamento/deslocamento de sentidos, pelo gesto de interpretação há possibilidade de outros sentidos no DP, há possibilidade de os atores do processo pedagógico filiarem-se a discursos e produzirem “gestos de interpretação”, produzindo outros sentidos, e não apenas os reproduzindo. Assim, há possibilidade de rupturas; as práticas escolares não podem ficar restritas à repetição empírica ou à repetição formal por não produzirem deslocamentos, mecanismos que historicizam o sujeito e produzem filiação à memória discursiva. A filiação, segundo Orlandi (2002 a), ocorre se a repetição for “histórica”, ou seja, quando o processo de significação implicar um deslize em redes de filiação (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) de tal modo que o sujeito se produz, ao mesmo tempo, como repetição e como deslocamento.

Interpretação é ideologia que determina o sentido, não se relaciona, pois à ocultação. Como afirma Pêcheux (1990a), “o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (p.51) – espaço onde se dão os deslizamentos dos sentidos. Para o sujeito que fala, interpretar é “construir sítios de significação”, é tornar possíveis “gestos de interpretação” (ORLANDI, 1996, p.64), noção que serve para deslocar a noção de ato da perspectiva pragmática. No entender de Orlandi (1988,1996), o gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude – sentidos dão origem a outros sentidos. E sujeitos, a outra posição-sujeito, pois é no trabalho do sujeito com os sentidos, do qual faz parte o uso da língua, que surgem as manifestações de diferentes posições-sujeito, gestos de interpretação que produzem autoria (unidade imaginária), memória histórica, distintas relações com a exterioridade, que não se

restringem a mera repetição metálica; gesto que faz com que o dizer se inscreva em uma história de formulações, no interdiscurso.

Gestos de interpretação e de autoria podem ser produzidos não só pelos alunos, mas também pelos professores ao interpretarem os referenciais teóricos das disciplinas, pontua Mutti (2003); assumo, com Orlandi (2002) a posição segundo a qual

é no jogo entre a língua e a história que, ao produzirmos sentidos, nos produzimos como sujeitos (...) sentidos e sujeito resultam de filiações em redes nas relações de distintas formações discursivas”. (ORLANDI, 2002 a, p.205).

Como o sujeito não é a origem do sentido, e os sentidos não começam em nós, identificamo-nos com certas idéias pela sensação de que elas têm algo em comum conosco. Esse “algo comum”, pontua Orlandi (2002 a), “é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem” (p.208) . Assim, sublinha a autora que os sujeitos se filiam a redes de sentido e se identificam com processos de significação, constituindo-se como posições sujeitos que se relacionam às formações discursivas, diante das quais os sentidos fazem sentido (ORLANDI 2002 a, p.206).

Para Orlandi (2002 a), “o equívoco, enquanto lugar da interpretação, é justamente o espaço de trabalho da identificação do sujeito” (p.209). Propõe que o professor deva acessar os discursos não apenas para serem reproduzidos, mas para que o sujeito - aluno possa refletir sobre os discursos, para que ele possa movimentar-se nos processos que o afetam. A escola pode produzir um trabalho de interpretação que “intervenha no repetível, historicizando-o” (ORLANDI, 2002 a, p.211), o que compreende não apenas os sujeitos-alunos, mas os sujeitos-professores. Se ao significar o sujeito se significa, uma teoria, uma proposta

pedagógica podem ser re-significadas pelo professor, o que significa historicizar o repetível. Como afirma Mutti (2003), professor e aluno são “interpretantes”, o que implica uma historicização do DP, a partir da sua perspectiva. Isso significa interpretar os referenciais teórico-metodológicos da sua área de ensino, pontua esta autora. Assim o DP, na perspectiva teórica fundada por Pêcheux, pode tornar-se lugar de autoria e lugar de interpretação.

Entendo que esse foi o processo que ocorreu no “Laboratório de Escrita”. Alguns aspectos do plano de trabalho e algumas práticas emergiram ao longo do tempo, historicizando o repetível. Interpretei certo referencial teórico, que assumiu a primazia sobre outros, o que pode ser constatado pela descrição que faço das práticas pedagógicas do “Labs”. Nesse processo, interpretei as orientações recebidas, realizei deslizamentos que se afastaram das diretrizes teórico-metodológicas “oficiais”. Emergiram sentidos e práticas pedagógicas que privilegiaram a interpretação. Esse movimento não foi efeito de “aprendizagens por interação”, mas remete ao papel da memória, aos implícitos que foram reconstituídos na enunciação, manifestação de uma filiação não consciente, muitas vezes não intencional ao interdiscurso, “gesto de interpretação” que configurou uma proposta pedagógica singular, configurou autoria.

Para se filiar ao interdiscurso os sujeitos só o fazem na presença da materialidade discursiva, mediante a enunciação. É através da linguagem, do simbólico, que se dá a inserção em uma memória discursiva. A filiação do professor e do aluno são diversas, mas se cruzam; consoante com Pêcheux (1990c) trata-se de lugares, posições imaginárias. Neste lugar, o sujeito - professor deve oportunizar ao aluno situações que provoquem filiações. E, por sua vez, deve buscar nos discursos da filosofia, da pedagogia e da sua área de atuação profissional a historicização do repetível. Essa é a sua função.

Apesar das críticas de Orlandi sobre o DP, que percorrem toda a sua obra, a autora, em seus primeiros escritos, já vislumbra a possibilidade de romper a circularidade do DP com o gesto de interpretação, “gesto humano fundamental”, como o designa. Para isso, é necessário

deixar um espaço para a existência do ouvinte como sujeito, isto é, **se dispor à reversibilidade, à simetria, saber** ouvir. Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, **explorar a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte**. Observando-se que tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social” (ORLANDI, 1987, p.86) (grifo nosso).

Do ponto de vista de Orlandi (1987, p.59), pois, se for explorada a dinâmica da interlocução, o aparelho escolar aparece não só como lugar da dominação, mas como espaço possível de novos sentidos, como ocorreu nas práticas do “Labs”.

O assujeitamento, não sendo um “ritual sem falhas”, permite o “espaço intervalar”, espaço discursivo criado pelos interlocutores, possibilita o movimento dos sentidos e dos sujeitos, pois o sentido não se aloja nos interlocutores, separadamente, mas está no espaço discursivo criado por estes. (ORLANDI, 1988 d, p.22). Como posição-sujeito, produzido pelo discurso, dizemos que o sujeito é descentrado, não tendo controle sobre o modo com que é afetado. Parafraseando Pêcheux, pode-se dizer que a ilusão do sujeito de ser a fonte do sentido se justifica se considerarmos que qualquer seqüência, para ter sentido, deva pertencer a uma formação discursiva, que, por sua vez, vincula-se a uma formação ideológica. Por sua vez, “a formação ideológica é o lugar da constituição do sentido, sua matriz” (PÊCHEUX, 1995, p.162). O sentido é efeito da ideologia – remete à memória discursiva, à relação do sujeito com a língua em determinadas condições de produção.

Para Orlandi (1987) há um jogo entre os processos de constituição da linguagem: entre paráfrase e polissemia, o que remete à distinção que faz entre criatividade e produtividade. A produtividade se dá pela obtenção de elementos

variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço do que já está instituído (o legítimo, a paráfrase).

A noção de criatividade da linguagem está implicada no processo de autoria, e explicaria a não-determinação do sentido, os deslocamentos de sentido, apontando para outras posições-sujeito. Essa noção formulada por Orlandi (1986, 1987, 1988 d, 1999a), em oposição à noção de produtividade, difere da noção de criatividade segundo a qual a criação subjetiva aparece milagrosamente do nada. Criatividade, na interpretação da autora, é a possibilidade de deslocamento, de ruptura dos sentidos já dados, o que supõe falar em diferença, em transformação do sentido e mudança de posição em relação ao sujeito, efeito da sua inserção na história, o que ocorre por filiação.

A paráfrase é a “matriz do sentido”, enquanto a polissemia é a “fonte do sentido uma vez que é a própria condição de existência da linguagem”; (...) “se o sentido não fosse múltiplo não haveria necessidade de dizer”, pontua Orlandi (1987, p.136-7). Com essa afirmação, a autora atribui ao movimento da própria linguagem entre paráfrase e polissemia e ao “espaço intervalar” a possibilidade de criação de sentidos *outros*.

A interpelação, efeito ideológico elementar,

é simultaneamente ideológica e jurídica, isto é, não se efetua na esfera fechada e vazia do “cultural”, mas na imbricação dos aparelhos ideológicos e do aparelho repressivo (jurídico-político) de Estado (PÊCHEUX, 1995, p.225).

A emergência do *outro*, de outros sentidos é efeito da ideologia, e ocorre na imbricação do sistema jurídico com o ideológico; pode ser atribuída à não

homogeneidade da formação discursiva, o que permitiria identificações, contra-identificações e desidentificações, efeito da relação tensa que os sujeitos estabelecem com os saberes.

Orlandi chama a atenção sobre o fato de que a escola tem produzido a homogeneidade lingüística, que produz a interdição ao “gesto de interpretação” seja do sujeito-autor, seja do sujeito leitor. No dizer de Orlandi (1987,2002 a) caberia à instituição escolar ocupar-se das condições de produção da leitura e da escrita. Isso implicaria entender que o discurso é uma construção sócio-histórica e que os sentidos se dão no discurso, e não na palavra, por não estarem colados a ela. As condições de produção referem-se tanto ao objeto do discurso, quanto à relação entre os interlocutores que se encontram situados na história e na sociedade, enquanto atores do processo pedagógico, situações e condições com os quais o professor, no meu entender, deveria preocupar-se e ocupar-se.

Sintetizando esse ponto de vista, cabe ao professor propiciar ao aluno condições para a assunção da função-autor, oportunizar-lhe situações e condições de interpretar, de realizar deslocamentos, através dos quais o aluno constrói suas identificações. A “memória histórica” perspectiva que o sujeito-professor não priorize sistematicamente essas práticas que produzem a repetição, a paráfrase, não restrinja o trabalho com a linguagem a um exercício mnemônico. Consoante com Orlandi

a repetição histórica comparece, muitas vezes em textos que apresentam erros, dificuldades com a língua, mas que apesar disso, mostram a historicização, esforço do sujeito-aluno de significar e, assim, inscrever-se em uma memória discursiva para fazer sentido, outro sentido (ORLANDI, 2002 a, p.209).

Do ponto de vista de Orlandi e da Análise de Discurso filiada ao trabalho de Pêcheux, não se ensina interpretação; pode-se, no entanto, compreender como um

objeto simbólico produz sentidos. Desse ponto de vista, do mesmo modo, “identidade não se ensina, mas podem-se trabalhar os processos de identificação” (ORLANDI, 1998, p.20). A leitura, pois, sendo produzida, é interpretação, pois produzir linguagem é interpretar; enfatiza que a construção da autoria supõe um lugar de interpretação, que configura a posição do sujeito.

A escola passa a ser lugar de historicização do dizer, de autoria, lugar de identificações do sujeito, que se opõe ao que denomina “identidade lingüística escolar”. Se o movimento de identidade dá entre unidade e dispersão, como percurso na história, com suas determinações e deslocamentos, a escola, como instituição histórica e socialmente situada, é o lugar da construção do efeito de unidade, de autoria, o que remete, ao mesmo tempo, ao reconhecimento do sujeito como lugar de descontrolo, de dispersão, de deslocamento de sentidos - de identificações, processo sempre em fluxo.

3.1.1 Inconsciente e Heterogeneidade na Aprendizagem de Língua

O trabalho de Coracini é importante para esta tese na medida em que apresenta análises que destacam o papel do inconsciente na constituição do sujeito e dos sentidos, a heterogeneidade do sujeito e dos sentidos e a interpretação como elemento constitutivo dos sujeitos e dos sentidos.

Do ponto de vista de Coracini (2002 d, 2003, 2005) a ideologia é constitutiva dos sujeitos e dos sentidos; as noções de filiação e de identificação problematizam a identidade como estável e fixa, considerando-a como um processo complexo, sempre em fluxo.

A autora critica a escola, que silencia o aluno, pela consideração da língua como transparência, bem como pelo controle de uns sobre outros, através das formas de aprender e ensinar.

As pesquisas de Coracini abrangem discursos de professores e alunos em sala de aula em língua materna e língua estrangeira, os quais a autora designa como DAS (discurso de sala de aula). No artigo “A aula de leitura: um jogo de ilusões” (2002d), apoiando-se na formulação de Pêcheux sobre os esquecimentos que constituem o sujeito, inclui nesse jogo não só o aluno, mas também o professor. Afirma que o professor não tem controle sobre os seus atos e atitudes, esquecendo-se que também não controla a linguagem, o que remete ao recalque inconsciente e à constituição do sujeito pela ideologia.

Isso significa que também o professor, como todo sujeito, tem a ilusão de que é dono do seu fazer, acreditando que tem controle sobre o seu dizer; uma das suas ilusões é que pode tornar as suas palavras claras, de modo a serem compreendidas por todos os alunos da mesma maneira. Subjaz a essa ilusão a crença na transparência da linguagem, e o professor como autoridade incontestável. Além disso, pontua a autora que a autoridade do professor é garantida pelo livro didático e pelos cursos realizados. “O que o professor diz resulta de um processo de interpretação que sempre ocorre a partir da sua formação discursiva” (CORACINI, 2002 d, p.30).

A segunda ilusão à qual Coracini refere-se é devida ao esquecimento de que o dizer tem tantos significados quantos forem os ouvintes e as situações de produção do discurso, garantindo, imaginariamente, a “unidade” da aula de leitura. Decorrente do esquecimento nº. 1, registra atitudes do professor que não condizem com a formação que recebeu, dando visibilidade à heterogeneidade que o constitui.

Denuncia Coracini, em seu trabalho, o autoritarismo, as verdades estabelecidas, as práticas de leitura e escrita que imperam na escola, a cristalização do sentido único, a metodologia diretiva e dominadora. Aponta soluções para a escola, como a ênfase na busca de saberes sobre diferenças culturais, deixando de centrar-se apenas nas diferenças formais e lingüísticas.

Deste trabalho de Coracini, considero importante a afirmação que faz a autora sobre o DP: de que o sujeito – professor, como todo sujeito também é afetado/constituído pelos esquecimentos nº. 1 e nº. 2 (PÊCHEUX, 1995), o que situa o seu discurso como efeito da ideologia, como interpretação, o que pode implicar que o sujeito-professor não ter controle sobre si mesmo e sobre o seu fazer. Conclui Coracini que a sala de aula constitui uma verdadeira formação discursiva. Nela emergem sentidos à revelia dos sujeitos e de seu desejo de unidade e completude.

Caberia ao professor através de uma metodologia menos diretiva e dominadora pensar no aluno como um ser pensante e crítico; isso, no entanto, implicaria a desconstrução de certas verdades estabelecidas e metodologias, também implicaria a substituição de materiais didáticos e uma mudança de atitude do professor. Pontua a autora que os alunos somente serão críticos ao final da escolarização se tiverem oportunidades de participar e construir sentidos desde os níveis mais elementares de escolarização.

Refletindo sobre heterogeneidade e discurso na aprendizagem de língua materna e de língua estrangeira, a autora (2003b) afirma que é necessário repensar a escola e em especial as aulas de língua (primeira e segunda) a fim de

garantir ao aluno momentos de significação e de re-significação, e apropriação e de observação do outro para melhor se observar e se reconhecer na heterogeneidade e no estranhamento, já que o outro nos constitui. (...) isso não depende desta ou daquela metodologia, mas de uma postura do professor e da escola, que, certamente, perscrutarão caminhos capazes de favorecer tal apropriação. (CORACINI, 2003 b, p.158)

Coracini entende que as aulas de língua oferecem aos alunos oportunidades para construir sentidos, para se observar e observar o outro, e reconhecer sua

heterogeneidade. Isso dependeria, em suas palavras, de uma postura do professor e da escola. Com isso, a autora quer significar que o problema não é metodológico, mas ideológico. Isto é, a atitude do professor não se restringiria a uma questão de metodologias de ensino, mas de um posicionamento, de uma tomada de posição do professor, sua filiação a teorias.

Assim, afirma que a atitude do professor é de extrema importância na construção da identidade do sujeito-aluno, suas identificações. O trabalho com a língua permite, no dizer da autora, dar vazão ao inconsciente e à heterogeneidade que constitui o aluno; o ensino do vernáculo, no seu entender, deve levar o aluno a produzir sentidos, pois no dizer de Coracini (2003 a)

se o ensino do vernáculo na escola não colocar o aluno em situações de significação pela linguagem, (...) se a ele não lhe for permitido produzir sentido (a partir do que ouve ou lê e naquilo que ele escreve e diz), mas apenas “decodificar”, (...), se o texto, e, inclusive, a redação não forem senão pretextos para o ensino explícito (e por vezes inútil da gramática). **Se poucas oportunidades, ou nenhuma, forem concedidas ao aluno no sentido de lhe permitir, nos interstícios da língua dar vazão ao seu inconsciente por intermédio da alíngua** (Milner, 1987) através da expressão escrita, (...), se tudo isso continuar ocorrendo, então, fica difícil perscrutar a língua do outro, a língua outro (a língua estrangeira), em busca do enriquecimento. (CORACINI, 2003 a, p.155) (grifo nosso).

As posições de Coracini manifestas nesses estudos (2003 a e b) sobre o ensino-aprendizagem da língua materna e língua estrangeira, além de representarem uma denúncia às práticas escolares de leitura e escrita, problematizam o DP ao considerar a intervenção do inconsciente na aprendizagem. Postula a autora haver uma relação de dependência entre língua materna e língua estrangeira; o modo com que é perspectivada a língua materna, no seu entender, determinaria a inserção do sujeito-aluno na língua estrangeira. No entender da autora, a língua materna e a língua estrangeira devem ser ensinadas de modo a dar vazão ao inconsciente e à constituição heterogênea do sujeito-aluno. O

reconhecimento do arbitrário do signo lingüístico seria mais visível na presença da língua estrangeira, noção que apoiaria também a aprendizagem da língua materna. A aceitação do outro, da diferença, pelas não-coincidências do dizer, que, consoante com a autora, adquirem mais visibilidade na língua estrangeira, seriam elementos decisivos na aprendizagem de línguas.

Concorda esta autora com Authier-Revuz (1994), para quem ensinar uma língua não é a mesma coisa que ensinar química ou geografia; ensinar uma língua, no dizer desta autora, é, de certa forma, solicitar do sujeito um retorno inconsciente à sua língua materna. Dado que o primeiro contato com o mundo se dá para a criança, através da mãe e da língua materna, este contato está associado à língua mãe e à saciedade, mas sofre interdição da cultura, o que produz o recalado. Invocando a constituição heterogênea do sujeito e do discurso, a autora sublinha a condição desejante do sujeito, que irrompe via simbólico, por força do inconsciente. Sobre o inconsciente, afirma a autora, apoiando - se na psicanálise:

Funciona como uma língua interditada, e a expressão mais manifesta deste interdito repousa na impossibilidade de articular plenamente o desejo; este é vinculado e constituído pela cadeia simbólica, constituindo essa zona heterogênea, habitada pelo desejo da mãe, interditado pela intervenção do pai (CORACINI, 2003b, p. 148).

Isso vem a significar que o desejo da mãe pode ser explicado como o desejo da completude, da totalidade que, recalado, gera angústias e buscas constantes de resolução. A língua materna é justamente aquela que abafa esses desejos, pois estes estão associados à língua mãe e à saciedade que proporciona o seio materno, sendo interditados pela ação da cultura (“o nome do pai”), e, portanto recalados.

Se entendermos que o sujeito é constituído pelo inconsciente, é cindido entre consciente e inconsciente, que para se constituir torna seus os elementos vindos de um outro, e se entendermos que a manifestação do inconsciente se dá pela via do simbólico, através da linguagem, materializada nas formas da língua, compreende-se que “a primeira língua é habitada pelo já-dito, pelas vozes que precedem qualquer dizer, enfim, pela memória discursiva” (CORACINI, 2003b, p.150).

A reflexão de Coracini sobre o sujeito e a aprendizagem de línguas leva a autora a problematizar a noção de identidade como normal e ilusoriamente unitária e estável, idêntica a si mesma. Critica a noção de identidade como homogeneidade, tal como a identidade de um povo ou de um grupo social, cujo lugar comum é definir características comuns, capazes de situar os indivíduos ou grupos sociais em relação a outros indivíduos ou grupos sociais, guardando-se uma relação de homogeneidade.

Entende a autora identidade como “identificações” dos sujeitos, como processo em fluxo, incompleto e plural, que se dá pelo discurso. E se entendermos o sujeito como constituído pelo outro, há uma heterogeneidade na sua constituição - vozes diversas o constituem e, por vezes, emergem na sua fala. Coracini (2003b) afirma que a escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero “repetidor” da voz do livro didático e do professor, este é de modo geral caracterizado como um “seguidor de esquemas e modelos fornecidos *a priori*” (p.151).

Vivemos no mundo e “o mundo é linguagem e nós somos linguagem”, (CORACINI 2003a, p.25) isto é, somos envolvidos e constituídos pela linguagem, o sujeito é efeito dessa rede de discursos. Os saberes que constituem o interdiscurso constituem os sujeitos, sendo este um efeito desse tecimento, estando sempre em produção.

A identidade do sujeito se constrói na/através da linguagem, por isso não podemos falar em identidades fixas; as identidades estão sempre em estado de

fluxo. Nas palavras de Rajagopalan (2002), “possuímos inúmeras matrizes identificatórias, somos portadores de várias identificações - algumas das quais procuraremos apreender no discurso” (p.41-2). Deste ponto de vista, pois, não é possível falar de identidade como algo acabado, estável e fixo. Somente podemos captar por irrupções esporádicas no fio do discurso, quando o sujeito deixa, de forma não consciente, resvalar a sua heterogeneidade.

Coracini sublinha a complexidade da identidade, que entende como processo identitário. Apóia-se nos estudos de Authier-Revuz (1990, 1994,1998), segundo a qual a heterogeneidade constitui o sujeito e o discurso, afirmando que esta, por vezes, é camuflada na superfície do texto. Pontua a autora que embora o desejo identitário do sujeito procure a todo preço a sua individualidade, esse desejo, recalcado, depara-se com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros: todos aqueles que de uma maneira ou de outra, tiveram e têm participado na sua formação, através de atitudes, textos (orais ou escritos), memória discursiva (valores, estereótipos, que são herdados).

A autora considera que a homogeneização da língua padrão³ abafa a heterogeneidade, as diferenças. Pergunta-se se não seria a descoberta da natureza constitutiva do sujeito, sua constituição heterogênea, seu descontrolo, que a escola (ideologicamente) quer abafar, não deseja que venha à tona, pois isso viria a abalar o centramento, o controlo e a racionalidade sob a qual o dispositivo escolar se apóia.

Quanto à interpelação do sujeito, reconhece que são visíveis traços identitários da língua materna, como construções não-padrão, que comparecem no discurso do sujeito aluno. Afirma que língua nacional (a língua oficial estudada na escola) e língua materna interfluenciam-se e constituem a subjetividade dos sujeitos.

³ Distingue-se língua materna de língua oficial ou língua nacional. A língua materna é falada primeiramente no espaço familiar; é atravessada pela língua nacional, da sociedade, e pela língua “oficial” também denominada de “língua padrão”. Ghiraldelo (2003) afirma que a língua oficial, que é ensinada na escola, situa-se num espaço entre língua oficial e LM (língua materna).

Invocando os estudos psicanalíticos, afirma Coracini (2003b) que saber uma língua significa ser falado por ela, o que significa dar vazão, na medida do possível ao inconsciente, o que remete, a meu ver, ao entendimento da escrita como textualização, supondo a presença do inconsciente no discurso escrito do sujeito-aluno. Considera que os chamados fracassos na aprendizagem de uma língua se devem à

dificuldade em lidar com o estranho, com o desconhecido e com as novas possibilidades de significância, enfim, com o outro que, embora sem perceber, constitui o sujeito na sua língua materna (CORACINI, 2003b, p.157).

Endossa Authier-Revuz (1994), na caracterização das palavras como “porosas” – através delas vaza o inconsciente, a heterogeneidade e o conflito.

Com base na reflexão que faz, afirma a autora que se ainda a escola reforçar esse medo, silenciando o aluno pela relação castradora do poder entre alunos e professores e entre estes e a direção e pelo ensino da língua como formas transparentes (neutras, com significado único), os fracassos serão ainda maiores. Daí se compreende a dificuldade de se promoverem deslocamentos significantes, des-arranjos causados pela presença explícita do outro, capazes de favorecer no aluno a construção interminável de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e provocar movimentos que não permitam a obediência cega, ou melhor, a subserviência que só interessa a alguns.

É preciso repensar a escola, afirma a autora. Em especial as aulas de primeira e segunda língua para garantir ao aluno momentos de significação e de re-significação. Língua materna e língua estrangeira, do ponto de vista dessa autora, são constitutivas de identidades. A aprendizagem da língua estrangeira:

Só se dá a partir da língua materna, urdindo o inconsciente e alterando a sua configuração. Pela aceitação do outro, da diferença pela não coincidência de si consigo, de si com os outros, do que se diz e o que se desejaria dizer. E isso não depende, em última instância desta ou daquela metodologia, já que nenhuma por si só seria capaz dar conta da constutividade heterogênea e conflituosa do sujeito (CORACINI, 2003 b, p.158).

Segundo a autora, a aquisição de uma segunda língua vincular-se-ia às experiências que o sujeito-aluno tem com a sua língua de origem; dependeria das experiências do sujeito com a língua materna – essa deveria dar conta da diferença, das não-coincidências do dizer, da arbitrariedade do signo. Em vez disso, o ensino da língua materna, de modo geral, pauta-se no controle dos sentidos e dos sujeitos, na crença de que o que se ensina é verdade, de que é o texto que autoriza alguns sentidos e outros não, e que para escrever basta conhecer o sistema da língua. Neste tipo de ensino não se costuma refletir sobre as não-coincidências do dizer, da “não-coincidência das palavras consigo mesmas, do não-paralelismo entre o real e a linguagem” (AUTHIER-REVUZ, 1994, p.254).

3.1.2 Posições Enunciativas: sujeito-aluno e sujeito-professor como interpretantes

Neste segmento, apoiando-me nas formulações de Mutti (2001,2003) aponto para a enunciação como instância de trabalho do professor; é através da enunciação que se dá a retomada e a circulação do discurso. A enunciação é o lugar do “gesto de interpretação”, do surgimento da autoria; esta resulta de filiações ideológicas do sujeito. Designar professores e alunos como “interpretantes” implica

uma resignificação das posições imaginárias que constituem os protagonistas do DP.

As formulações de Mutti sobre o DP somam-se às já apresentadas nos itens anteriores. Sua interpretação, no entanto, provoca deslizamentos no DP, mobilizando sentidos procedentes de outros discursos, de outras situações. Designa como “posição enunciativa” o modo como o professor se posiciona no discurso e fala a partir desse lugar. Considera que é pela enunciação que o sujeito marca a diferença.

Em artigo de 2001, em que analisa o dizer do aluno e os deslocamentos de sentido que produziram pela leitura de reportagens, a análise que faz conclui sobre a constituição heterogênea do discurso e do sujeito, seu atravessamento pelo outro, cujas marcas são visíveis na enunciação.

Citando Achard (1999), para quem a retomada do discurso se dá a partir da enunciação, pontua Mutti a importância da enunciação na constituição do sujeito e dos sentidos, sendo essa uma questão que se coloca quando se tem em vista o pedagógico, pois esse é um discurso que opera a partir de outro. Cita Pêcheux (1999) para quem o acontecimento discursivo, ao provocar a interrupção do já - dito dos sentidos

desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização, o que tem como efeito o deslocamento de sentidos e a produção de outros, que ficam expostos à desestabilização, originando a possibilidade de outros sentidos a cada nova enunciação dos sujeitos (MUTTI, 2001.p.161).

Assim, entende esta autora que isso pode acontecer na escola, pois as enunciações alteram a memória do dizer, fazendo com que as palavras apontem

para outros sentidos. Entende que o processo de ensinar e aprender dos saberes que integram as disciplinas, que atuam como pré-construídos,

é capaz de promover enunciações que têm o poder de agitar a rede desses saberes estabelecidos; alunos e professores, enquanto sujeitos, potencialmente promotores de mudanças de sentidos, através de suas interpretações. Cabe ao professor, então, o papel de mediador da interpretação do aluno, fazendo com que a língua adquira sentido para ele, em outras palavras, que a língua aconteça no sujeito, produzindo seus sentidos (MUTTI, 2001, p. 162-3).

Filiando-se a Pêcheux, a autora, neste mesmo artigo pensa na interpretação como filiação ideológica do sujeito que constitui sua memória em contato com a língua, na enunciação. Entende a inscrição do sujeito no interdiscurso como um processo dinâmico.

Refletindo sobre o uso do texto jornalístico na escola, afirma que esse tem o mérito de polemizar e de desestabilizar o discurso pedagógico tradicional, monológico e autoritário, fornecendo indicações mais claras do modo como se constituem os discursos, como posições de sujeito; além disso, sublinha que o discurso jornalístico dá maior visibilidade à constituição heterogênea do discurso e às diferentes vozes dos protagonistas. Sublinha Mutti (2001)

a interpretação resulta de filiações ideológicas do sujeito que constitui a sua memória, em contato com a língua, na enunciação, e a inscrição do sujeito no interdiscurso, como processo dinâmico, se por um lado o aprisiona, por outro o liberta, porque lhe abre caminho para a polissemia (MUTTI, 2001, p.164).

Apoiando-se em Pêcheux e Achard (1999), afirma que é através da enunciação que se dá a retomada e a circulação do discurso.

Os protagonistas do DP, professor e aluno, na formulação de Mutti (2001 e 2003) ocupam posições diferentes, que a autora designa como “interpretantes”. Ao designar ambos – sujeito professor e sujeito-aluno como “interpretantes”, a autora

desconstrói as posições imaginariamente legitimadas e designadas no DP. Além de usar a designação “sujeito” para os atores do gesto pedagógico, a autora vai mais além – os designa ambos como “interpretantes”, o que implica interlocução. O gesto de interpretação da autora supõe uma quebra nas posições de poder que se instalam no DP. Supõe interlocução. Do mesmo modo, supõe uma re-significação das posições imaginárias que constituem historicamente os protagonistas do DP. Nas palavras da autora, na obra já citada, “o professor significa a sua posição, historicizando o discurso pedagógico a partir da sua perspectiva” (2003, p.8). Produz sentidos seus sobre como ensinar. Isso significa que o sujeito-professor produz “gestos de interpretação” ao produzir sentidos, historicizando o discurso.

Mutti (2003) considera que as experiências de aprendizagem em relação à língua culta só têm sentido se forem reinterpretadas, re-significadas pelo aluno, prática na qual o uso da língua na variante culta é entendido como instrumento de interlocução e de participação social, haja vista o reconhecimento das diferentes variantes da língua portuguesa e seu uso institucional. Essa prática fundante não é mera reprodução/cristalização de práticas anteriores, mas significa que o sujeito-professor é protagonista de enunciações novas, filiando-se a uma determinada posição no DP, que entende a interlocução pedagógica como criadora (no sentido usado por Orlandi, 1996). Nesse processo de recriação, apesar da tendência autoritária do DP, “a cada enunciação balança-se a rede de pré-construídos e o sentido pode deslizar para outros sentidos, podendo vir a figurar no interdiscurso” (MUTTI, 2003, p.9).

Essa afirmação remete às palavras de Pêcheux (1995), segundo as quais é necessário reinscrever essas enunciações, estabelecer aí um sujeito, no lugar do qual o sujeito-aluno pode, imaginariamente, colocar-se por identificação. As novas enunciações mobilizam estrutura e acontecimento, pontua Mutti (2003), numa alusão às palavras de Pêcheux (1995). Mobilizam repetição e mudança: de “memória metálica” passam a “memória histórica” (ORLANDI, 2002 a). E isso implica em alternância de posições de sujeito-aluno e sujeito-professor, no sentido de que o sujeito-professor não fique sempre no lugar do saber e o aluno no lugar do

não-saber. Isso é conviver com a heterogeneidade, com a diferença – elemento que define a história do sujeito-aluno e a sua história de leituras, lugar onde a língua se inscreve, o que pode revelar modos de ser, culturas diferentes, escreve Mutti, neste estudo.

A reflexão sobre a variante lingüística oferecida pela escola remete a Pêcheux (1995), quando afirma que os saberes antecedem o trabalho da escola. Afirma a autora que é com base nesse saber que já possui que o sujeito-aluno irá inscrever-se ou não na variante lingüística oferecida pela escola, pois esta modalidade é distante das práticas lingüísticas do cotidiano. Essa é uma formulação que remete a outra, segundo a qual não existe um “começo pedagógico” (PÊCHEUX, 1995, p.218).

Além disso, pontua a autora (2003), que para que as formas da língua culta se tornem mais familiares, é preciso que a escola enfatize situações concretas de produção, o que vai determinar uma progressiva familiaridade do aluno com a língua culta. A autora usa a designação “língua culta” para referir-se à língua dicionarizada e gramaticalizada.

Nesse texto de 2003, Mutti enuncia que professor e aluno são “interpretantes”, o que implica historicização do discurso pedagógico, a partir da sua perspectiva. Para o professor, isso significa interpretar os referenciais teórico - metodológicos da sua área de ensino, que se traduzem em planejamento e nas mais diversas práticas que assume em sala de aula, respeitando as características sociais e culturais dos alunos, de modo que as práticas pedagógicas favoreçam, principalmente, a interpretação dos alunos. Esse trabalho inclui o uso da variante da língua culta, em sua modalidade oral e escrita. “É desse trabalho que se nutre a aula de português” (MUTTI, 2003, p.9).

Em relação às práticas de textualização, sublinha a autora (2003), devem ser trabalhados os gêneros de discurso que fazem parte de práticas sociais, cujas características e formas de funcionamento são ensinadas e aprendidas na prática e na reflexão a partir desta.

As práticas de sala de aula, pois, na proposição de Mutti devem privilegiar a interlocução e a produção do sentido, a interpretação. Na interlocução entre leitores e produtores de texto em situações reais de interlocução encontra-se espaço para a reflexão sobre língua e discurso como trabalho dos sujeitos.

A preocupação de Mutti, sua interpretação sobre o DP, representada no texto da revista “Entrelinhas” (2003) privilegia o professor como interpretante, autor de sua posição pedagógica.

3. 1. 3 A Minha Interpretação: produção de sentidos e de sujeitos, a escola como espaço intervalar

Com o objetivo de situar a minha posição sobre o discurso pedagógico, cito Pêcheux (1995), para quem não há pura transmissão dos saberes, livre de qualquer pressuposto, mas os pré-construídos, os implícitos desde já constituem o sujeito, são efeito da linguagem. Desse modo, os saberes não resultam de uma atividade de um sujeito que constrói o conhecimento, mas do interdiscurso, de filiações. Nas palavras de Pêcheux (1995):

A expressão apropriação subjetiva dos conhecimentos coloca-se contra o mito de uma “pedagogia pura”, no sentido de pura exposição-transmissão de conhecimentos, livre de qualquer pressuposto (!), e contra o mito de uma reconstrução dos conhecimentos” na atividade” do sujeito (...) **sendo evitado o ponto crucial, o da não existência de qualquer começo pedagógico** (PÊCHEUX, 1995, p.218) (grifo nosso).

As duas noções - a transmissão-reprodução dos conhecimentos e a produção dos conhecimentos silenciam sobre a questão do “começo pedagógico”, isto é, a determinação histórica do sujeito, entendida enquanto interdiscurso. Considerar a noção do começo pedagógico permite compreender que “todo efeito pedagógico se apóia sobre o ‘sentido pré-existente’, sentido este produzido em formações discursivas ‘sempre - já aí’, que lhe servem de matéria prima” (PÊCHEUX, 1995, p.218) e que produzem a reinscrição do interdiscurso no intradiscurso.

Para Pêcheux, prática não se confunde com atividade, pois a prática, diferentemente de atividade, não é a prática de um sujeito, mas há sujeitos de diferentes práticas.

Essas duas práticas - a transmissão-reprodução dos conhecimentos e a produção dos saberes, a meu ver, deveriam ser problematizadas nos discursos pedagógicos. O que se observa, no entanto, ao longo da história desse discurso, que uma ou outra é enfatizada no interior desses discursos e que, além disso, são tratadas como contraditórias. A meu ver, são práticas diferentes, não excludentes ou contraditórias. Os conhecimentos já construídos devem ser transmitidos; o aparelho escolar é o lugar da transmissão desses conhecimentos já legitimados; esses já estão na memória coletiva, constituindo disciplinas. A transmissão pura porém não se dá, como uma “colagem”. No dizer de Pêcheux (1995) “à medida que se dá a apropriação dos conhecimentos, sua configuração se transforma” (p.221). Isto é, a apropriação do conhecimento supõe transformação.

A prática de produção do conhecimento é uma prática social que não se sustenta sem a prática de transmissão. Esta prática produz outros sentidos, não se limitando a reproduzir porque implica interpretação, processo no qual se constituem sujeitos e sentidos.

Desse ponto de vista teórico, pois, existiriam duas faces do mesmo processo: a da reprodução-transformação dos conhecimentos, que se refere aos conhecimentos produzidos e acumulados pelas sociedades humanas e a face

designada como “prática de produção dos conhecimentos”. Assim, os discursos pedagógicos são saberes a serem transmitidos e, ao mesmo tempo, são lugares de interpretação, de produção de outros sentidos, outros discursos. Esses podem ser re-configurados, re-significados, transformados. Essa formulação diz respeito ao que Orlandi (1986, 1987, 1988 d, 1999a) designa como produtividade e criatividade. Em suas palavras:

regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. Irrompem assim sentidos diferentes. (ORLANDI, 1999 a, p.37).

Entendo o saber como acontecimento social e histórico, sua transmissão - reprodução é socialmente importante. Do mesmo modo, a criatividade, a produção do *outro* (outro sentido) tem um papel fundador na constituição das sociedades humanas e dos sujeitos.

No meu entendimento sobre o DP, enfatizando a língua escrita, considero que é pela enunciação que se dá a retomada e a circulação do discurso. As teorias da enunciação, de modo geral, têm como foco o locutor, o interlocutor, a situação e o referente.

Uma concepção discursiva de enunciação encontra apoio no trabalho de Guimarães (1989,1995), que enfoca o acontecimento, o que significa “tratar do funcionamento da língua, sem remeter a um locutor, sem remeter à centralidade do sujeito” (GUIMARÃES, 2002, p.11).

Achard (1999) entende enunciação como “operações que regulam o encargo, a retomada e a circulação do discurso” (ACHARD 1999, p. 14). Isso significa que os

implícitos são reconstruídos na enunciação, isto é, aquilo que está latente na memória do sujeito é reconstruído na enunciação, pois a língua funciona ao ser afetada pelo interdiscurso.

Como todo processo simbólico, a enunciação é um processo afetado pelo inconsciente. Do ponto de vista da psicanálise, a memória é entendida enquanto esquecimento (FREUD, 1976 a) provocado pela ação do recalque. E por ação da ideologia, pontuam os teóricos da AD, o que implica atribuir um lugar para o pré-construído, para o discurso do outro na constituição e no funcionamento da memória. Assim, o implícito (pré-construído), esclarece Achard (1999), trabalha sobre um imaginário, não tendo existência autônoma, mas faz parte de uma situação, de práticas concretas, o que me leva a afirmar que é a enunciação, por excelência, a entrada para a instância discursiva no trabalho do professor.

A memória, como já pontuei através das palavras de Pêcheux (1999), é “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização, espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (p.56); é no espaço da enunciação que se manifesta a memória. Esta é resignificada pelos sujeitos na enunciação, espaço de polêmicas e contra-discursos, onde coexistem saberes ou se confrontam saberes provenientes de diferentes regiões do discurso.

A palavra é unidade simbólica, sua ocorrência fornece novos contextos que contribuem na construção do sentido. É na ocorrência da palavra, na enunciação, que outros sentidos são produzidos, abrindo possibilidade de outras articulações discursivas.

Destaco a noção de discurso como filiação para caracterizar a minha posição sobre o DP. Como todo discurso é uma agitação nas redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras (as identificações), ponto de vista que entende que não há um sujeito, mas sujeitos de diferentes práticas; considero que o aparelho escolar é lugar de produção de sujeitos que, ao produzirem sentidos, se produzem como sujeitos, como “posições-sujeito”. É necessário, pois, nas instituições

escolares (de ensino fundamental, médio e superior) instaurar práticas de oralidade e de escrita em que o sujeito-aluno se filie ao interdiscurso como feixe de memórias e assim faça sentido. Se fizer sentido para o professor que é ao significar que o sujeito se significa e que os mecanismos de produção de sentido são os mesmos mecanismos de produção do sujeito (ORLANDI, 2002 a), o que se dá pelo portal da enunciação, a escola e a universidade podem ser perspectivadas como lugares de construção de identidades.

As práticas escolares não são efeito de uma metodologia, mas da ideologia dominante na formação discursiva escolar, na qual alunos e professores constituem-se, pontua a referida autora. Na escola circulam e assumem primazia os saberes dominantes, verdades que se impuseram, tornando a escola uma instituição mantenedora desses saberes. As práticas, os saberes que circulam no aparelho escolar cristalizam-se, produzindo a circularidade, a manutenção desses saberes e produzem o poder do professor. Assim considerando, filio-me à noção de sujeito e discurso segundo a qual o histórico, o social, o político, o ideológico não são exteriores à linguagem, não influenciam a linguagem a ser x ou y, não corrompem linguagem, não contribuem com a linguagem, mas são constitutivos desta.

A escola tornou-se lugar da reprodução do saber dominante e do poder:

O perfil do leitor que estamos percebendo no contexto escolar é uma forma - sujeito que diz respeito **a todo e qualquer indivíduo que se enrede nas formações discursivas** que estão funcionando no processo de escolarização – portanto **os professores também se engendram** neste processo (PFEIFFER, 1998, p.103-4) (grifo nosso).

Devido à não homogeneidade das formações discursivas, suas fronteiras porosas, que permitem a entrada de saberes que lhes eram alheios, as filiações-

identificadoras produzem as contradições no interior de um discurso e em um mesmo sujeito.

A unidade imaginária do sujeito apóia-se no fato de que os elementos do interdiscurso, que constituem no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito. (PÊCHEUX, 1995, p.163).

A formulação do filósofo acentua o que tem sido dito neste estudo: que o sujeito, quando formula o seu discurso (o intradiscurso), se identifica com dado interdiscurso. Esta identificação é imaginária, provocando a ilusão da unidade do sujeito; aponta também para o fato da filiação ser histórica e ideológica, o que se reinscreve no próprio sujeito, constituindo-o.

Desse ponto de vista, pois, o sujeito é uma posição; as filiações são históricas, “são tomadas em redes de memória dando lugar a filiações identificadoras” (PÊCHEUX, 1990a, p.54). Com esta afirmação, acentua-o autor o caráter plural das identificações do sujeito a diferentes formações discursivas. É esse sujeito, de filiações diversas e heterogêneas que se tem na sala de aula; as filiações-identificadoras não só são produzidas por alunos, mas também pelo próprio professor.

Se entendermos o texto como “uma dispersão do sujeito, e o sujeito como uma dispersão de textos” (ORLANDI e GUIMARÃES, 1988), cabe ao sujeito-professor enfatizar as práticas pedagógicas que favoreçam a filiação e a inscrição do sujeito-aluno no interdiscurso, por meio do uso da língua, trabalhando com a diferença, com diferentes saberes que representem diferentes posições discursivas. Se, além disso, pensarmos no sujeito como não-unidade, como dispersão através do reconhecimento das contradições que constituem a sua fala e a sua escrita, o trabalho do professor de língua apresenta-se como lugar privilegiado para os

sujeitos-alunos constroem suas identificações. Seria desejável, pois, que a escrita se tornasse um dos lugares de sua produção pessoal e profissional. Nesse processo, o sujeito-professor enfatizaria a assunção da autoria, da posição - autor, através ilusão da completude e do fechamento do texto, reconhecendo o efeito de unidade e completude que caracteriza a função – autor, em textos escritos e orais, fazendo uso da língua “oficial”, designação que refere a língua ensinada na escola. Este pode tornar-se um espaço intervalar, lugar em que os sujeitos professores se autorizariam, eles mesmos, a encontrar o seu lugar de dizer, construindo a memória pedagógica.

Deste ponto de vista, cabe ao professor dar visibilidade à língua, simultaneamente como estrutura e como acontecimento, considerando que palavras e enunciados adquirem sentido na enunciação, que se vincula à memória discursiva por essa abertura.

A filiação a essa memória discursiva implica o entendimento de que a língua foge à regularização, à gramatização, ao controle consciente do sujeito, o que se dá a ver nos lapsos, nas falhas e nas incompletudes constitutivas da *alíngua*. A língua, além de “jogo dentro das regras” (o sistema) é “jogo sobre as regras” (PÊCHEUX, 1990a), lugar do equívoco, da quebra do ordenamento, lugar da incompletude, da falta, do jogo, do efeito metafórico. A consideração do sujeito como descentrado, constituído pelo outro, pela multiplicidade de vozes que o atravessam revela-se através das falhas, dos lapsos, dos “tropeços”, que conscientemente ele desejaria abafar, provocando o surgimento do não planejado, do não intencional, o que significa reconhecer a impossibilidade do controle total sobre a linguagem, e do sujeito sobre si mesmo.

A filiação a essas noções, certamente, produziria efeitos nas práticas escolares de escrita. Isso significa reconhecer a impossibilidade do controle total sobre a linguagem e do sujeito sobre si mesmo. O inconsciente, sendo elemento constitutivo da enunciação, remete à memória, remete aos implícitos, a esse espaço incerto onde língua e história encontram-se presas. Penso que a escola deve levar o sujeito-aluno a “mergulhar” nos sentidos já dados; mergulhar na

língua/alíngua (MILNER, 1987); e que nas práticas de textualização haja momentos em que o professor “não controle” e que o aluno possa ouvir a sua própria voz e as vozes que o constituem.

A escrita faz parte da vida. Escrever não é um gesto isolado ou específico da escola – diz respeito a inscrever-se em um pensamento, em um modo de ser – é “inscrição”, marca – muitas vezes indelével, que faz parte da vida. E a vida é o lugar onde os sentidos existem e são criados. A escrita, como a vida, é um jogo – é o jogo das letras, jogo dos sentidos, lugar do deslizamento, lugar onde o sujeito assume diferentes posições, fugindo à transparência, à univocidade. E por ser a escrita uma prática necessária em sociedades letradas, à instituição escolar cabe trabalhar para que o aluno compreenda seu funcionamento, que possa perspectivar a língua como estrutura e como funcionamento.

Filiando-me a essas noções, afirmo que a sala de aula é lugar do jogo, do movimento, de deslocamentos, de efeitos metafóricos (PÊCHEUX, 1990 a), é lugar de transgressão, podendo tornar-se lugar da emergência da singularidade – pois jogar com a língua é fugir ao mesmo, à homogeneidade, ao “um”. Escrever, apesar de todos os esforços das instituições escolares de restringir o seu alcance, limitando os sentidos ao já instituído pela autoridade do professor, do autor, do cientista, é um espaço de resistência, de subjetivação. Funda o seu “próprio”, a sua originalidade, por vezes dificilmente aceita no lado de dentro dos muros da escola.

Escrever é “gesto”, e como todo gesto, é material, engendra-se na existência. A escrita, tal como a considero - como processo discursivo - implica que intencionalidade e planejamento fiquem em segundo plano nos momentos iniciais de produção de um texto, em especial em ocasiões em que se trabalha com o texto literário, dando lugar a uma prática que emerge e se constitui no próprio ato de escrever. Isso implica que a intencionalidade, a razão, a argumentação passem a segundo plano, por uns momentos. A releitura do texto produzido, que integra a proposta pedagógica, a meu ver, deveria ser realizada a *posteriori*, momento em que o sujeito-autor faria ajustes para explicitar a sua interpretação, para dar-lhe a necessária objetividade e o fecho arbitrário, mas necessário ao texto, o que não

implicaria estancar o movimento metonímico, de ordem inconsciente, que produz textualidade.

A meu ver, escrever se caracteriza não só enquanto ato do pensamento, do planejamento, de razão, quanto convoca a heterogeneidade do sujeito e do discurso, “o outro que habita em nós”, compreendendo um movimento entre processos metafóricos e metonímicos, entendidos enquanto leis da composição interna da linguagem, movimentos que obedecem ao jogo da própria linguagem. Tal como pontua Bertoldo (2003), apoiando-se no trabalho de Pêcheux, “a articulação no nível intradiscursivo não se reduz ao consciente” (p.96).

Minha interpretação sobre o discurso pedagógico considera que este pode ser perspectivado de outro modo, o que implica considerar a língua como acontecimento sócio-histórico. Significa entender o sujeito como efeito da linguagem, cindido entre consciente e inconsciente e o discurso como “efeito de sentidos” e não apenas como comunicação, o que significa considerar os lugares sociais dos quais os interlocutores falam; significa entender o discurso como lugar de contato entre língua e ideologia. Implica entender, ainda, que a emergência do sentido é efeito da história e da memória; que o histórico, o social e o ideológico são constitutivos da linguagem. Significa entender a enunciação como retomada e circulação do discurso. Significa, principalmente, entender as aprendizagens como filiações.

4. ANÁLISE

4.1 A EXPLICITAÇÃO DO PROCESSO ANALÍTICO

4.1.1 Caminhos Teórico-Analíticos

A proposta deste estudo não é trabalhar com a noção de dado, própria da ciência positivista. Isso significa que não se trata de um trabalho de observação e categorização de dados, nem se trata de propor uma descrição objetiva e imparcial do objeto do estudo.

Nada há fora da interpretação, o que supõe já uma filiação da parte de quem organiza os recortes⁴, uma operação interpretativa do analista. Análise e teoria, deste ponto de vista teórico, não serão consideradas separadamente.

A análise discursiva propõe-se a dar visibilidade aos discursos já constituídos nas formulações dos sujeitos-alunos interpretantes e investigar o modo como o DP, especificamente no que se refere à prática da produção textual, implica a constituição de identidades e favorece manifestação da autoria.

Como foi mencionado anteriormente, serão enfocadas na análise palavras, frases, enunciados, textos, pois a língua fornece as condições de base em que se assentam os processos discursivos. Busco, pois, nos textos dos alunos as marcas, os vestígios, os fatos de língua que levem ao acontecimento, à linguagem-situação, pois o texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente (ORLANDI, 1995a). Seguindo os passos desta autora, afirmo que meu interesse é o discurso, à medida que este não se restringe ao lingüístico nem ao âmbito estrito da enunciação, mas que envolve os sujeitos e a situação em que enunciam, na perspectiva sócio-histórica representada. Portanto, o interesse da análise não é o lingüístico como objeto final da análise, mas esse é a unidade que permite relacionar o intradiscurso ao interdiscurso.

Esse percurso, que supõe passar da superfície lingüística ao processo discursivo, à análise, escreve Orlandi (1999 a), “deve ser considerado em relação

aos objetivos e à temática e não em relação ao material empírico (textos em si, em sua extensão), mas sim em função de um princípio teórico” (p.10). Segundo esse ponto de vista, a relação entre o lingüístico e o discursivo não é automática, não havendo correspondência biunívoca entre marcas lingüísticas e processos discursivos. É preciso considerar o modo como estas marcas aparecem em um discurso.

O *corpus*, no entanto, não é fechado, não é dado *a priori*, o que permite ao analista constituir-lo e na própria materialidade do discurso buscar um trajeto de leitura segundo um ponto de vista, considerando a heterogeneidade e a relevância do fato de língua a ser analisado, como acontecimento. Pêcheux (1994) reflete sobre a noção de *corpus* e de arquivo, propondo a seguinte classificação: “*corpus* de arquivo” e “*corpus* empírico”. Nesta tese, temos um *corpus* de arquivo, pois tomamos para análise um conjunto de documentos constituídos na prática pedagógica durante o tempo de duração da disciplina “Laboratório de Escrita”. No entanto, a definição dos textos realizada foi dinâmica, determinada pelas novas questões que surgiam no processo analítico.

Empiricamente temos um *continuum* discursivo, em que início e fim não são determinados, em que os textos são tomados como exemplares do discurso, representando recortes que se relacionam à temática e aos objetivos do estudo. O trabalho do analista é o de recolher estas marcas, pistas e rastros que remetem à história e às condições em que foram produzidos. O analista recolhe o que estava disperso, dá unidade à dispersão, exercendo, ele mesmo, a “função autor”, pois também é sujeito interpretante; produz sentidos ao realizar a sua análise.

Recortes do *corpus* de textos escritos pelos alunos constituirão o material de análise e, nesses textos serão identificadas as seqüências discursivas. Busca-se analisar os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus enunciados, em relação com as condições que lhes foram determinantes. Como afirma Orlandi (1998) “há uma relação entre a linguagem e sua exterioridade, que é constitutiva” (p. 18); “relação que envolve os sujeitos, que passa pela história, que envolve a própria materialidade do enunciado”, pontua Gregolin (2004, p.89).

⁴ O recorte discursivo é uma designação de Orlandi (1984); compreende espaços de sentido que extrapolam as

4.1.2 Estabelecimento do *Corpus*

O estabelecimento do *corpus* também consiste numa etapa de análise. Nesta pesquisa, o *corpus* é constituído por textos escritos por alunos de um curso da área de Ciências Exatas, de uma Universidade pública rio-grandense, sediado em um município próximo à capital. Esses textos correspondem ao período de dois anos em que ministrei a disciplina “Laboratório de Escrita”. O curso era organizado por semestres e, cada grupo, formado por trinta (30) alunos, número que diminuiu ao longo do semestre, por dificuldades próprias do grupo de alunos e do Curso. O total aproximado de textos reunidos nesse período é de 114 textos. Pontuo, ainda, que esses textos não compreendem todo o trabalho realizado na disciplina, mas apontam a regularidades, que, sem ilusão de totalidade, nos permite refletir sobre a prática pedagógica correspondente aos dois anos de docência neste componente curricular, “Laboratório de Escrita”. Entendemos que esta disciplina funcionou como condição de produção dos discursos representados nos textos escritos pelos alunos, situados na posição de autores. Alguns desses textos, inclusive, foram indicados para serem publicados no site do Curso, prática adotada na instituição. A partir de todo este conjunto coletado e guardado como acervo da disciplina, extraímos os seguintes textos para a realização da presente análise:

1. Uma Mente Brilhante,
2. No Oral Vale Tudo,
3. Uma Mente Brilhante (II)
4. Brasil: Garimpeiros?
5. Os Dois Cabrais,
6. Homo Sapiens, Sapiens, Sapiens,
7. Se eu Fosse Pintor
8. E Se eu Fosse Pintor?

9. Se Eu Fosse Pintor
10. Se Eu Fosse Pintor,
11. Cosendo os Pontos do Meu Dia
12. Um Dia Qualquer como Qualquer Um
13. Cosendo os Pontos do Meu Dia

A disciplina “Laboratório de Escrita” integrou dois semestres iniciais do referido curso, entre 2002/1 e 2004/1. Os estudantes eram jovens de idades variadas, entre 17 a 23 anos, predominantemente do sexo masculino, pertencendo a várias classes sociais – alguns eram filhos de trabalhadores e de pequenos produtores rurais, uma grande parte proveniente de classes médias assalariadas e poucos provenientes de classes mais abastadas. Muitos dentre os alunos eram nascidos e moradores de áreas urbanas, embora houvesse uma parcela de alunos proveniente de diferentes zonas rurais e de outras regiões do Estado (inclusive de país vizinho), que se estabeleceram na cidade para estudar. Esse fato determinava a presença de variantes regionais no uso da língua materna e outras diferenças culturais. Uma pequena porcentagem desses alunos trabalhava em empresas provedoras de internet.

A política da Instituição destinava 50% das vagas para alunos de baixa renda. Além disso, eram reservadas 10% das vagas a deficientes físicos. No entanto, segundo levantamento realizado pela coordenação do Curso, esse percentual não correspondeu à situação real dos alunos. As classes se caracterizavam, portanto, por reunir alunos heterogêneos quanto à origem social e situação econômica.

Atendendo à ética na pesquisa, a identidade dos autores dos textos foi preservada nesta tese.

O processo de apresentação e de encaminhamento dos procedimentos de análise é o seguinte: inicialmente, apresentação de cada texto, digitado tal como foi escrito pelo seu autor, dividido em seqüências discursivas numeradas; a seguir, apresentação da análise, efetivada logo após a apresentação dos textos divididos em seqüências discursivas, destacadas com base na presença de marcas lingüísticas que adquirem saliência, conforme especifico adiante. O percurso da análise caracteriza-se por buscar atender ao objetivo de evidenciar efeitos de

sentidos que apontam ao modo singular de os sujeitos se constituírem na posição de aluno por meio da escrita de textos. E ainda busca efeitos de sentido que levem a refletir sobre a prática pedagógica do “Labes”, considerando a heterogeneidade das filiações discursivas, inclusive em relação à posição de professor.

4.1.3 A Historicidade da Língua na Produção de Sentidos

O termo historicidade designa a posição do analista do discurso em relação à do historiador, diferenciando a história como conteúdo, da história como efeito de sentidos. Esses discursos que analiso foram produzidos por sujeitos que vivem uma história em uma sociedade, nas condições existenciais em que se encontravam. As práticas do “Labes”, nas quais se inseriram, funcionaram como condições de produção de seus discursos. Busca-se assim a implicação entre a posição pedagógica e a autoria dos alunos em sua escrita, pois a prática que efetivaram intensificava a interlocução com autores de gêneros diversos de escrita e com seus pares, no debate de temas e sobre os textos que produziam.

Com esse propósito, procuro dar visibilidade ao “gesto de interpretação” do aluno, surpreender, no fio do seu discurso, suas identificações e seus gestos de autoria, buscando entender como a história se inscreve na linguagem. Escreve Pêcheux (1994):

Esta relação entre língua como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo, e a inscrição da discursividade como efeitos lingüísticos materiais na história constitui o nó central de um trabalho de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 1994, p.63).

Para a análise importa, principalmente, a discursividade, entendida enquanto inscrição de efeitos lingüísticos materiais na história, como afirma o autor, no fragmento acima transcrito. Isso significa que a análise de efeitos de sentidos, realizada a partir das formulações (intradiscurso), aponta a saberes discursivos que são sócio-históricos, a formações discursivas, cuja dimensão é heterogênea.

A que efeitos materiais inscritos na história se refere Pêcheux? Se a materialidade da história inscreve-se na língua e o intradiscurso dá visibilidade a essa materialidade, busca-se, então, explicitar as inter-relações entre intradiscurso e interdiscurso.

A noção de arquivo, como sublinha Pêcheux (1994), não se refere a enunciados conservados por uma via arquivística, isto é, conservados como documentos aleatoriamente reunidos, mas como modo de acompanhar as práticas discursivas de uma sociedade, como o define Foucault (2000 b). A tal ponto a relação com a história é importante, que Courtine (1999) afirma que a análise de discursos não pode se limitar ao funcionamento lingüístico, mas é preciso avançar em direção à história. Sublinha Orlandi (1998) que a historicidade do discurso está ligada ao modo de funcionamento da linguagem e tem a ver com a produção do sentido na relação entre formações discursivas. Os deslocamentos “se produzem pela exposição do sujeito à historicidade” (ORLANDI, 1998, p.18).

A noção de heterogeneidade da FD, sem limites fixos e definidos, aponta para a constituição heterogênea dos sujeitos – o que diz respeito também ao sujeito-aluno, o que se dá a ver na materialidade da língua, no dizer de Authier-Revuz (1998): “estrutura material que permite que, através da linearidade de uma cadeia, se inscreva a polifonia de um discurso” (p.52),

A pesquisa de Fiss (2003) reitera o ponto de vista de Authier-Revuz; a autora conclui sobre a constituição heterogênea do sujeito-professor, que se inscreve em redes de poder descontínuas e desiguais, e nesse sentido endossa Santos (1995). E se entendemos a constituição da subjetividade enquanto processo contínuo, sempre em fluxo, pode-se pensar que os diversos poderes constituam também os sujeitos-alunos; nos textos do *corpus* é possível visibilizar marcas de “identidades lingüísticas escolares” (ORLANDI, 2002a), dizeres e saberes que constituem a escolaridade, efeitos de discursos pedagógicos.

Nas seqüências que analiso, relaciono os efeitos de sentido a que os textos dos alunos dão visibilidade, o modo como dizem respeito à constituição dos sujeitos-alunos, marcando a possibilidade das práticas de textualização favorecerem a interpretação do aluno.

4.1.4 A Materialidade Lingüística na Produção dos Sentidos

É o sentido – sua constituição - que interessa do ponto de vista teórico da Análise de Discurso. A presença da lingüística no projeto de M.Pêcheux tem em vista o sentido; a língua é a condição de base sobre as quais se assentam os processos discursivos. Assim o texto é a unidade de análise; tomando como pistas as marcas lingüísticas, o analista vai em busca do interdiscurso.

O sentido é produzido na relação língua-história, é através da análise que leva em conta os elementos lingüísticos que se pode refletir sobre a constituição do sentido. Embora não haja relação direta entre marcas lingüísticas e processos discursivos, essas são como “rastros”, deixam marcas no discurso. Pergunta-se: como se constituíram discursivamente os textos produzidos pelos alunos, nas condições que tornaram possível a sua emergência? Esta pergunta ampla vai ser direcionada à busca da relação entre marcas lingüísticas do intradiscurso e o interdiscurso, sendo a análise conduzida a partir de seqüências discursivas.

Tendo em vista essa relação, faço um movimento entre descrição e interpretação, marca dos últimos escritos de Pêcheux, em especial em “Discurso: estrutura ou acontecimento” (1990a). No conjunto dos textos escritos pelos alunos, chamou a atenção o uso de adjetivos, advérbios e pronomes, que suscitaram análise de seu funcionamento discursivo, pois pareciam marcar os gestos de interpretação dos alunos em seus textos.

Como a língua não se reduz a um instrumento do pensamento nem a simples instrumento de comunicação, o sujeito-aluno, que exerce a função de ser responsável socialmente pelo texto, em situação escolar, produz o seu discurso (intradiscurso) identificando-se a memórias discursivas, cujas marcas são impressas na superfície discursiva. Possenti (2002) compara essas marcas às deixadas por outros trabalhadores nos objetos que produzem, afirmando que essas marcas são marcas na linguagem da atividade discursiva dos sujeitos, considerando que o discurso é um trabalho no qual os locutores deixam marcas (p.128).

A materialidade lingüística, assim, faz parte do discurso; toda análise discursiva, desse ponto de vista, tem como ponto de partida a materialidade

lingüística e dela se distancia e retorna, num movimento de vaivém. De acordo com essa perspectiva, cabe levar em conta na análise o modo como o aluno lida com as diversas convenções da língua, sempre em função da produção de sentidos discursivos.

4.1.5 Adjetivos, Advérbios e Pronomes e seu Funcionamento Discursivo

Interessa, neste subitem, aprofundar a reflexão sobre algumas marcas lingüísticas que indicam apreciação do locutor, como os adjetivos, os advérbios, bem como os pronomes, que também apontam a modos de posicionamento do sujeito. Essas marcas são tomadas para análise, por sua presença parecer enfática nos textos dos alunos.

Para conduzir esta reflexão, percorremos teorizações de cunho lingüístico, enunciativo e discursivo, destacando inclusive a relação com a psicanálise, considerando que esta tem lugar na Análise de Discurso fundada por Michel Pêcheux. Nessa perspectiva, entende-se a subjetividade como cindida, heterogênea. A subjetividade na/da linguagem diz respeito não a um sujeito senhor de si mesmo, mas a um sujeito constitutivamente heterogêneo, a um sujeito afetado pela história e pela memória. As marcas que buscamos surpreender nos textos dos nossos alunos remetem a esse modo de constituição do sujeito no discurso.

Consoante com a ótica enunciativa, os elementos lingüísticos como advérbios e pronomes demonstrativos atuam como dêiticos, ao organizarem relações espaciais e temporais no discurso, situando-o no tempo e no espaço, o que pode dar indicações sobre o enunciador e sobre o lugar da enunciação, revelando aspectos de quem fala e de onde fala. Ao dizer, o sujeito vai deixando na língua marcas que indicam tempo, espaço, bem como na perspectiva da Análise de Discurso, marcas da sua filiação, ou seja, sua relação com a formação discursiva na qual se inscreve.

Além das marcas já referidas, certas formas da língua como os tempos verbais, os performativos e os delocutivos são sinais daquilo que foi excluído no próprio ato de fundação da lingüística, isto é, são marcas do que é exterior ao sistema. No dizer de Milner (1987) “esses são os sinais, na língua, do que lhe é

radicalmente outro” (p.336). Isto significa que a linguagem não se reduz ao sistema, esses elementos são marcas da não-imanência da língua, são marcas das condições sócio-históricas nas quais se realizou a enunciação. Esses elementos lingüísticos são também denominados modalizadores do discurso, em sentido amplo. Segundo Ducrot (1972) toda língua possui mecanismos que permitem indicar a orientação argumentativa dos enunciados. Para Ducrot (1972), a argumentação está inscrita na língua; esses elementos são denominados “marcas lingüísticas da enunciação ou da argumentação” por indicarem o modo com que algo é dito. Entretanto, deve-se dizer que a teorização de Ducrot, embora não seja aprofundada nesta tese, não pretende alcançar a esfera sócio-histórica da linguagem.

Os adjetivos, os modalizadores e termos avaliativos através dos quais o locutor imprime sua marca no enunciado, são o interesse de Orecchioni (1980). Apoiando-se em Galileu, para quem tudo é relativo, a autora afirma que tudo é relativo no uso dos adjetivos; se não há verdade ou erro na afirmação sobre a proximidade ou a distância dos objetos, existe uma indeterminação. O que é considerado próximo ou distante, pergunta-se a autora. Pequeno ou grande? Citando esses exemplos, ela conclui sobre a relatividade do adjetivo.

O trabalho de Orecchioni (1980) situa-se numa perspectiva enunciativa, inscrita num quadro comunicacional. No entanto, o estudo que faz sobre os adjetivos é importante por constatar a relatividade desses elementos lingüísticos, os quais apontam à subjetividade no seu uso. A autora classifica os classifica em “axiológicos” e não “axiológicos”. Os não axiológicos implicam uma avaliação qualitativa ou quantitativa do substantivo que determinam; já os designados como axiológicos enunciam um julgamento de valor positivo ou negativo sobre o objeto do discurso; no dizer de Orecchioni (1980) refletem características culturais e ideológicas do falante, sendo mais marcados subjetivamente. Entretanto, do ponto de vista teórico em que nos apoiamos, o uso da língua implica sempre subjetividade.

Os adjetivos não axiológicos não enunciam julgamento de valor, implicando uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que eles determinam. Os avaliativos axiológicos, diferentemente, trazem para o objeto

denotado pelo substantivo que eles determinam um julgamento de valor positivo ou negativo, de modo que esses últimos, os axiológicos, são mais fortemente marcados subjetivamente do que os outros, pois o sujeito está mais implicado quando estabelece uma avaliação em termos axiológicos (positivo/negativo) (ORECCHIONI, 1980, p.86).

No entanto, nem sempre essa distinção é nítida no discurso; segundo a autora, esses adjetivos precisam de uma palavra “objeto suporte da avaliação” que nem sempre está explicitada no discurso. Assim, no enunciado “João é pequeno para um francês,” o suporte da avaliação está explicitado textualmente (francês), já na seqüência “a estrada é grande”, não está explicitado o objeto suporte da avaliação. A escala de referência, segundo a autora, fica em uma “zona de indeterminação”. Assim, qualificar algo como “grande” ou “pequeno” implica ter um parâmetro de grandeza, isto é, um “objeto suporte da avaliação”, motivo pelo qual esses elementos lingüísticos são considerados relativos.

Além disso, pontua Orecchioni (1980) que uma norma de avaliação pode ser mais ou menos estabilizada no seio de uma dada comunidade. Afirma, ainda, que a norma é, ao mesmo tempo, externa, definida por um consenso social, e interna ao sujeito da enunciação, relativa a seus sistemas de avaliação (estético-éticos).

O estudo de Orecchioni é citado nesta tese por trazer o argumento de que os adjetivos são palavras avaliativas; os adjetivos subjetivos avaliativos, consoante com a autora, enunciam um julgamento de valor. A autora se refere a uma norma de avaliação subjacente ao emprego de palavras avaliativas, que está estabilizada em dada cultura. Esta norma é, ao mesmo tempo, externa e interna ao sujeito da enunciação, e por vezes fica “na sombra”, não sendo explicitada.

No estudo que faz sobre o funcionamento dos adjetivos, lembra Teixeira (2001) que ser feio ou bonito depende do que está colocado como suporte dessa avaliação em uma dada situação. “Uma vez fixado o ponto de referência, o relativo tende a encontrar o absoluto, sendo por esse motivo que as qualificações produzem efeitos de evidência” (TEIXEIRA, 2001, p.274); consoante com esta autora, as qualificações estão já-dadas por uma “ordem pré-estabelecida, na qual o sujeito se insere – o interdiscurso” (p. 274). Os valores, então, não se manifestam apenas pelas palavras enunciadas, mas “em uma palavra-suporte da avaliação,

ausente, sempre - já-dada pela Lei que funda a ordem simbólica, uma Ordem não-toda, constitutiva do sujeito”, afirma Teixeira (2001, p.275). Para esta autora, essa ordem é o lugar da constituição de um sentido que escapa à intencionalidade do sujeito.

No entender de Teixeira (2001), a relatividade do adjetivo deve-se ao caráter, por assim dizer, fluido do objeto-suporte da avaliação, pois o que é relativo não tem significado a não ser em referência a um outro termo; sendo assim, “maior”, “menor”, “bonito”, “feio” são relativos porque se dizem em relação a outra coisa, implicam uma comparação, contrapondo-se ao que é absoluto. Essa “outra coisa”, ou seja, o objeto que suporta a avaliação, é incerto, não tem uma configuração estável e veicula uma informação a mais, consoante com Orecchioni (1980). No entender de Teixeira

o “objeto suporte da avaliação” não veicula uma informação a mais, é uma ausência de que depende fundamentalmente a constituição do sentido desses termos. Ele não traz um sentido a mais, mas é a outra face do mesmo, não se vincula a uma suposta competência cultural-ideológica do sujeito falante, mas está sempre-já-dado por uma Ordem pré-estabelecida, em que o sujeito se insere, e que é de natureza simbólica (TEIXEIRA, 2001, p.274).

Para Teixeira (2001), os adjetivos avaliativos mostram, no plano descritivo, a heterogeneidade do sujeito e do discurso. Assim, designar alguém como fraco, “feio”, “desajustado”, “sem compromisso”, implica a comparação com um outro (ausente) “forte”, “bonito” “ajustado”, “com compromisso”, cujo parâmetro é equívoco, embora produza efeitos de absoluto.

A autora elenca vários tipos de adjetivos: os participios subjetivados; as formas derivadas, obtidas por sufixação e por prefixação; expressões preposicionais que denotam uma propriedade ou estado, bem como grupos nominais, advérbios e construções equivalentes. Esses adquirem estatuto de adjetivo subjetivo, confirmado por seu caráter gradual, outra característica que Orecchioni (1980) atribui às palavras avaliativas, que Teixeira designa como

palavras e/ou expressões avaliativas, reforçando que essas “apontam para um Outro (um já-dito antes, em outro lugar), ausente do discurso, mas constitutivo do sentido” (TEIXEIRA, 2001, p.266). Desse modo, a presença de um já dito não é um efeito marginal no funcionamento discursivo, mas é uma presença essencial.

Através das palavras avaliativas, a autora, neste artigo, que remete à sua pesquisa de doutorado, mostra a constituição heterogênea do sujeito discursivo. Considera como “Outro” a rede de significações, anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir e o “outro” como interlocutor, um semelhante a quem o sujeito se dirige. A análise que faz sobre as palavras avaliativas aponta à heterogeneidade que as constitui. Pela noção de objeto-suporte, mostra que a avaliação sempre se origina num Outro, ilusoriamente “eu”.

Neves (2000), em sua gramática dos usos do português, sublinha que, além dos adjetivos simples e dos adjetivos perifrásticos ou locuções adjetivas, integram essa categoria palavras ou grupos de palavras de outras classes gramaticais, como substantivos, que podem funcionar como adjetivos (p.173). Os adjetivos, de acordo com esta autora, podem funcionar como qualificadores ou podem subcategorizar. No primeiro exemplo que destaco a seguir, os adjetivos qualificam; no segundo subcategorizam como nos exemplos “o Dr. C era um homem grande, gentil e sorridente”; “foi providenciada perícia médica”. Nesta mesma obra, a autora elenca os tipos de adjetivos que identifica na língua portuguesa, a saber: os adjetivos simples (amigo agradável), adjetivos perifrásticos ou locuções adjetivas (jovem do interior). Pontua a autora que os substantivos podem deixar de ter a função referencial, podem funcionar como se fossem adjetivos, atuando ou como qualificadores ou como classificadores, como nos exemplos, respectivamente: “havia um jeito ‘garoto’ de ela dizer as coisas; e ‘estudo psicológico” (p.173).

Ora, se os sentidos não são colados às palavras, essas são relativas, pois dependem do ponto de vista de quem fala, da ideologia, da cultura e de quem enuncia. Assim, o funcionamento das formas no discurso foge ao imanentismo de uma abordagem lingüística. Situam uma perspectiva interpretativa de abordagem da língua.

Consoante com Malidier, Normand e Robin (1994), a ideologia é o modo pelo qual os homens vivem em relação às condições de existência. Assim, alguns

elementos lingüísticos como os adjetivos, alguns advérbios, tempos e modos verbais, ao serem usados pelo sujeito, manifestam essa relação imaginária.

Bomfim (1988) faz um estudo sobre os advérbios, posicionando-se contra a uniformidade sobre a qual se assentam as classificações gramaticais dessa classe de elementos lingüísticos. Conclui que algumas classificações gramaticais são discutíveis, pois a classe dos advérbios é marcadamente heterogênea, não se circunscrevendo em nenhuma definição. Enuncia a autora que “não existe correspondência entre a conceituação de advérbio e o comportamento lingüístico dos componentes da classe” (BOMFIM, 1988, p.6). Pontua que os advérbios de negação e os advérbios de dúvida não se conciliam com a definição proposta, segundo a qual expressariam circunstância, não dizem respeito ao processo verbal nem são intensificadores. Segundo a autora, alguns advérbios como “realmente”, “provavelmente”, “talvez” manifestam uma opinião do locutor. Exemplifica com os enunciados “realmente, choveu muito”, “de fato, ele se equivocou” “talvez ele não tenha conhecimento do fato” (BOMFIM, 1988, p.6).

Nesse mesmo estudo, a autora conclui sobre o caráter subjetivo de alguns advérbios e de outros elementos lingüísticos que são classificados como advérbios, mas não se comportam como tais. Considera que é importante observar o relacionamento de alguns advérbios e dos pseudo-advérbios, como os advérbios de dúvida, na enunciação, por não corresponderem às classificações que fazem as gramáticas (BOMFIM, 1988, p.63). A autora questiona afirmações que têm sido feitas segundo as quais o advérbio junta-se ao verbo para expressar circunstância, pois, do ponto de vista da autora, só os advérbios de modo dizem respeito ao verbo.

Argumenta Bomfim (1988) que os advérbios de dúvida, de afirmação e de negação devem ser eliminados da classe dos advérbios. Também os chamados advérbios dêiticos (aqui, cá, ali, aqui) devem ser incluídos na classe de pronomes demonstrativos, bem como os de tempo, como hoje, ontem, amanhã. Postula a autora incluir os advérbios de intensidade entre as palavras denotativas, como intensificadores, apontando à necessidade de ser revista a classificação desses elementos (p.68).

Para esta tese, é importante a conclusão da autora, segundo a qual alguns os advérbios manifestam posição do enunciador, concluindo sobre o seu caráter subjetivo. Do ponto de vista de Bomfim (1988) deve ser destacado o funcionamento do advérbio para além das classificações gramaticais. No entanto, resta ser destacado o modo de funcionamento discursivo, “sem esquecer que esse funcionamento não é integralmente lingüístico”, como afirma Orlandi (1987, p.116). É preciso pontuar que a abordagem de Bomfim (1988) não se situa no mesmo quadro teórico da Análise de Discurso.

Sobre os advérbios, afirma Barros (1985) que “são palavras adjuntas, modificadoras porque podem ser determinantes dos adjetivos, do pronome, do verbo, e mesmo de orações substantivas” (p. 203). Só o contexto indica-lhes as circunstâncias. O autor refere-se ao caráter subjetivo da maioria dos advérbios, esses se ligam ao sujeito da enunciação.

Afirma Bréal (1992), fundador da Semântica, que o homem está longe de considerar o mundo como observador desinteressado. Advérbios, conjunções, modos e tempos verbais são apreciações do narrador, dizem respeito a quem fala; a trama da linguagem é continuamente tecida por essas palavras. Neves (2000) sublinha que os advérbios de modo constituem uma classe aberta na língua, uma vez que os adjetivos qualificadores podem converter-se em advérbios de modo.

Os advérbios modalizadores, de acordo com Neves (2000), compõem uma classe ampla de elementos adverbiais, que têm como característica básica expressar alguma intervenção do falante na definição de validade e do valor do seu enunciado (p.244). Sublinha, ainda, que o uso dos advérbios e das locuções adverbiais modalizadoras constitui estratégia do falante para marcar sua atitude em relação ao que ele próprio afirma.

Fávero (2001) estuda o funcionamento do advérbio nos textos do projeto de lei da LDB, de 1996. Conclui esta autora que esses elementos lingüísticos não apresentam um único funcionamento, mas assumem vários no discurso; constata que “os advérbios cumprem função enunciativa de delimitação e fechamento em relação aos temas focalizados (...) abrem espaço à imprecisão, à indeterminação e

ao relaxamento dos itens tematizados, funcionando instavelmente no discurso” (FÁVERO, 2001, p.44).

O pronome pessoal identifica de forma pura a pessoa gramatical; esses elementos lingüísticos são elementos que têm como traço categorial a capacidade de fazer a referência pessoal. Os pronomes de terceira pessoa referem-se ao interlocutor, “seu traço definidor é a capacidade de identificar de forma pura a pessoa gramatical” (NEVES, 2000, p.450).

Conclui Neves (2000) sobre os pronomes pessoais que seu traço definidor é o fato de identificarem de forma pura a pessoa gramatical, já que outros pronomes que têm relação com a pessoa gramatical, como os possessivos e os demonstrativos, fazem alguma outra relação. Já os pronomes plurais não realizam a pluralização no discurso, mas através deles o falante se identifica com um grupo, instituindo a sua fala como se ela fosse de todo um grupo, com o qual ele se identifica.

Para Émile Benveniste, teórico da enunciação, a linguagem é a possibilidade da subjetividade, pelo fato de conter as formas lingüísticas apropriadas à sua expressão; o discurso provoca a emergência da subjetividade pelo fato de conter formas “vazias” das quais os locutores se apropriam, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como eu e um parceiro como tu. Este autor define enunciação como “este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (BENVENISTE, 1991 c, p.82).

O pronome “eu”, no dizer de Benveniste, “é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância lingüística eu; o tu é o indivíduo alocutado na presente instância do discurso contendo a instância lingüística tu” (BENVENISTE, 1991 b,p. 279); “ a terceira pessoa, o “ele” porém, é uma “não-pessoa”; formas como o pronome “ele” só servem na qualidade de substitutos abreviativos”, escreve Benveniste (1991b, p.282). O “eu” e o “tu” são formas que indicam pessoa. O autor considera os pronomes pessoais eu e tu como marcas primeiras de subjetividade.

Para Benveniste (1991a) “uma língua sem expressão de pessoa é inconcebível” (p. 287). A linguagem só é possível porque “cada locutor se apresenta como sujeito”, escreve Benveniste (1991a, p.286-7). No dizer do autor,

“os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem” (1991a, p.288). Desses elementos lingüísticos, dependem outras classes de pronomes, como os que indicam dêixis (como alguns pronomes demonstrativos), que organizam as relações espaciais e temporais em torno do sujeito, que é tomado como ponto de referência.

No quadro teórico da Análise de Discurso, em que nos apoiamos, a subjetividade da na/linguagem diz respeito a uma subjetividade de base psicanalítica, relacionando uma posição-sujeito.

Ao encerrar este item, reitero: advérbios, adjetivos e pronomes são as pistas lingüísticas que elegemos para análise discursiva dos textos dos alunos. Busco encontrar no fio do discurso dos alunos, nas seqüências discursivas identificadas em seus textos, marcas ou pistas do processo discursivo, marcas que indiquem **posições**, identificações dos sujeitos-alunos ao interdiscurso.

4.2. ECOS DO DISCURSO PEDAGÓGICO NOS TEXTOS DOS ALUNOS: ANÁLISE

Sistematizando a análise, que passa a ser apresentada neste capítulo, transcrevo em itálico, em letra reduzida, e identificados em romano os textos escritos pelos alunos que serão analisados; transcrevo em itálico as seqüências discursivas que serão analisadas, numeradas com algarismos arábicos.

Meu objetivo central é refletir sobre o modo como o discurso pedagógico conduzido no “Labes” implicou a constituição da autoria, entendida como “gestos de interpretação” dos sujeitos-alunos, manifestos nos textos que produziram. Para tanto, agrupei os efeitos de sentido em 4 classes:

1. Efeitos de sentido de ironia, posição de incerteza;
2. efeitos de sentido de fechamento do texto;
3. efeitos de sentido de concordância e discordância nos posicionamentos discursivos;
4. efeitos de sentido de jogo.

4.2.1 Efeitos de Ironia, Posição de Incerteza

A seguir analiso os efeitos de ironia, entendida como uma pista discursiva, rastro que aponta a posições discursivas mobilizadas pelo aluno. Nas seqüências discursivas que analiso aparecem adjetivos e advérbios, palavras avaliativas que contribuem para dar visibilidade às marcas de ironia, que se dão a ver no funcionamento do discurso.

Maingueneau (1993,2002) não relaciona a marca da ironia diretamente a um elemento lingüístico discreto, presente na formulação. Diferentemente da negação, que rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar sentidos sem passar por um operador desta natureza; sua característica básica é produzir ambigüidade, o que a torna uma marca sutil. Afirma este autor que a ironia subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não é assumido pelo locutor. O uso da ironia permite ao locutor escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe. No dizer de Maingueneau, com o uso da ironia “o enunciador subverte a sua própria enunciação” (MAINGUENEAU, 2002, p.175). Para Maingueneau, a ironia, como fato discursivo, pode ser reconhecida através do uso de aspas, de exclamações e através da análise do contexto social e histórico em que a enunciação se dá (MAINGUENEAU, 1993).

Para Orlandi (1986) os enunciados irônicos manifestam diferentes posições-sujeito, identificadas a saberes específicos do interdiscurso, apontando para a posição discursiva assumida pelo falante. A ambigüidade, que caracteriza a ironia, torna opaco o efeito de sentido produzido, afirma a autora. Na análise aqui proposta, esta marca discursiva dá visibilidade às diferentes posições que o sujeito assume no discurso, permitindo visibilizar as contradições, as ambigüidades que o atravessam, sua não unidade, seu atravessamento por diferentes discursos. Entendo as “contradições” tal como Orlandi (1986), como fazendo parte da história, representadas nas “manifestações de diferentes posições-sujeito, identificadas a saberes específicos do interdiscurso, que dão visibilidade às posições discursivas assumidas pelo sujeito-aluno, suas identificações” (ORLANDI, 1986, p.47). De acordo com essa perspectiva, o sujeito perde a sua centralidade e a sua soberania e passa a produzir o seu discurso a partir de determinadas “posições”. É um sujeito

descentrado, sendo afetado pelo real da língua e pelo real da história⁵, não tendo controle sobre o modo com que é afetado.

Os textos que destaco na presente análise foram produzidos após os alunos terem assistido em vídeo, e discutido oralmente, o filme “Uma Mente Brilhante”, sobre a vida e a trajetória de John Nash, cientista e matemático famoso. Nos parágrafos a seguir transcrevo o texto I, “Uma Mente Brilhante”, que será analisado a seguir. Este texto, como todos os outros produzidos pelos alunos, será transcrito em itálico, em letra menor, para facilitar a identificação. As seqüências discursivas (SD) que destaco para a análise estão grafadas em negrito, no texto do aluno. Os adjetivos, advérbios e pronomes destacados na análise estão sublinhados nas SD correspondentes.

TEXTO I

UMA MENTE BRILHANTE (I)

(SD1) Uma Mente Brilhante mostra a trajetória da vida de John Nash, um fantástico matemático e pesquisador tão genial quanto perturbado.

(SD2) Nash ingressa na Universidade de Princeton onde busca incessante uma idéia original que lhe traga reconhecimento perante a comunidade acadêmica. Nash transforma seus estudos na Universidade de Princeton em verdadeira obsessão, abrindo mão da sua vida em troca dos estudos. Nash não tem grandes amizades ou amores vive em um mundo a parte das relações pessoais, mal consegue pensar em outro assunto que não seja a Matemática. Como se a vida fora do mundo dos números fosse uma grande perda de tempo.

(SD3) Nash começa a “lecionar” matemática para uma turma da faculdade, mas acredita que seja uma grande perda de tempo dele e dos alunos.

⁵ O real da língua faz referência à falha, à incompletude, às agramaticalidades, à opacidade que constitui a língua, modo de ser que escapa à unicidade, à lógica; o real da história é a contradição, refere-se à ideologia, constitutiva do discurso.

(SD4) Durante este período uma aluna se apaixona por ele, e aos poucos consegue humanizar um pouco o matemático Com uma grande capacidade de decifrar códigos e padrões acaba conseguindo um controvertido emprego no serviço secreto norte-americano que é explicado ao final do filme como sendo parte das alucinações das quais é vítima. Nash passa a misturar realidade e ficção, pois sofre de esquizofrenia. Como ele mesmo cita no filme possui um apetite por encontrar códigos ocultos, esta obsessão chega ao ponto extremo onde quase deixar seu filho morrer. Porém com a ajuda de sua esposa e sua força de vontade e sua genialidade insuperável consegue superar os momentos mais complicados de sua doença.

(SD5) Nash ao final do filme alcança seu objetivo com louvor e é reconhecido por toda a comunidade de Princeton e do mundo pela sua teoria desenvolvida durante a faculdade.

Tomo para análise inicialmente a SD 1: “Uma Mente Brilhante mostra a trajetória de vida de John Nash, um fantástico matemático e pesquisador tão genial quanto perturbado”.

A expressão avaliativa brilhante com a qual o sujeito-aluno refere-se a John Nash, extraída do título que deu a seu texto e que é o mesmo do filme, é um adjetivo que significa, no dicionário, magnífico, resplandecente. Brilhante é derivado de brilhar, ter brilho; significa luzir; cintilar; distinguir-se. Na seqüência, o sujeito-aluno enuncia que o matemático é fantástico, genial, designações que reforçam o sentido de brilhante. Entretanto, a palavra avaliativa perturbado, outro adjetivo, que se segue, contrasta com o que foi dito anteriormente, produzindo ambigüidade em relação à avaliação altamente positiva que o aluno faz inicialmente do cientista. Com isso, o locutor parece escapar às normas de coerência que toda argumentação impõe, rompendo com a direção da argumentação do texto. Esta oposição entre brilhante e perturbado dá visibilidade à interpretação do sujeito-aluno sobre Nash, situada numa tensão entre ser perturbado e ser brilhante.

Destaco a SD 2 a seguir, que também se refere a John Nash.

SD2 “Nash ingressa na Universidade de Princeton onde busca incessante uma idéia original que lhe traga reconhecimento perante a comunidade acadêmica. Nash transforma seus estudos na Universidade de Princeton em verdadeira obsessão, abrindo mão da sua vida em troca dos estudos. Nash não tem grandes amizades ou amores vive em um mundo a parte das relações pessoais, mal consegue pensar em outro assunto que não seja a Matemática. Como se a vida fora do mundo dos números fosse uma grande perda de tempo”.

Nesta SD aparecem as seguintes palavras e expressões avaliativas: incessante, advérbio, em “busca incessante”; original, adjetivo, em “idéia original”; verdadeira, adjetivo, em “verdadeira obsessão”; grandes, adjetivo, em “não tem grandes amizades ou amores”; mal, advérbio, em “mal consegue pensar em outro assunto”; grande, adjetivo, em “como se a vida fora dos números fosse uma grande perda de tempo”; “à parte”, expressão adverbial, e “pessoais”, em “o mundo em que vive Nash é à parte das relações pessoais”.

As palavras sublinhadas são expressões avaliativas, pois fazem um julgamento de valor, destacam o cientista, sua vida obsessivamente dedicada à ciência.

Com o uso dessas palavras ou expressões avaliativas, o autor assume o sentido segundo a qual cabe ao cientista buscar uma idéia genial, que lhe trará reconhecimento; essa é uma busca incessante. Assumir a vida de cientista implica dedicar-se aos estudos e abrir mão da sua vida pessoal, pois o cientista “mal” consegue pensar em outro assunto, o que significa que o mundo dos cientistas restringe-se a isso.

Ao enunciar que “não tem grandes amizades ou amores, vive em um mundo à parte das relações pessoais, mal consegue pensar em outro assunto que não seja a Matemática”, o sujeito-autor filia-se ao saber segundo o qual relações pessoais e ciência são dois mundos distintos. A impossibilidade de conciliar esses “dois mundos” é manifesta pelo advérbio mal, que pode ser substituído por dificilmente, “não com facilidade”, de difícil consecução (NEVES, 2000, p.316). De acordo com essa posição discursiva, dedicar-se à ciência é quase incompatível com relacionamentos pessoais, pois Nash mal consegue pensar em outro assunto. O uso do advérbio mal na formulação apresentada, produz um sentido de crítica à

forma de vida de John Nash, o que é ratificado pelos enunciados que o sujeito-aluno produz na seqüência do texto.

O uso de palavras avaliativas sobre a personagem destaca a contradição: como pode um cientista ser genial e ao mesmo tempo perturbado, parece perguntar-se o aluno. Ser ao mesmo tempo genial e perturbado não se compõe com o ramo das ciências exatas, cuja característica básica é a lógica, a razão. É possível a combinação entre ciência e doença mental? Será que um grande cientista não pode levar uma vida normal? Ser genial pode levar à loucura? É o que parece perguntar-se o aluno, referindo-se ao matemático e cientista. Esse efeito de sentido que joga com saúde e doença começa a ganhar destaque no texto do aluno, quando se refere ao cientista como professor em sala de aula, situação em que tinha de se relacionar com os alunos:

SD 3 “Nash começa a ‘lecionar’ matemática para uma turma na faculdade, mas acredita que seja uma perda de tempo dele e dos alunos”.

Na SD 3 aparece a expressão avaliativa “uma perda de tempo”, a respeito das aulas que dava Nash.

A designação “lecionar” que o autor coloca entre aspas, torna ambíguo o enunciado. O uso de aspas, nesta seqüência discursiva é como se o autor afirmasse que aquilo que Nash faz não é considerado lecionar, não alcança seu objetivo de ensinar, lecionar “é uma perda de tempo dele e dos alunos”. Essa afirmação ratifica a ambigüidade que percorre o texto, no qual comparecem enunciados com sentidos contraditórios (MAINGUENEAU, 2002): John Nash é uma mente brilhante e um cientista perturbado, uma mente doente; leciona, mas acredita que isso é perda de tempo; tem um emprego, mas este é controvertido.

Com o emprego da expressão perda de tempo, a posição-sujeito-aluno remete à racionalidade do conhecimento e do ato de ensinar, o centramento que toda relação pedagógica exige de quem ensina, pensamento dominante na metafísica ocidental.

Transcrevo a SD4:

“Durante este período, uma aluna se apaixona pelo personagem e aos poucos consegue ‘humanizar’ um pouco o matemático”.

Neste enunciado do aluno há uma adesão ao sentido de que relações pessoais humanizam. Seria uma ironia à posição segundo a qual a ciência desumaniza? O autor assume o sentido segundo o qual a posição de cientista é desumana, ou mesmo que a dedicação de Nash à ciência o desumaniza. Confrontam-se posições discursivas, segundo as quais apaixonar-se humaniza e dedicar-se à matemática, à ciência desumanizam o sujeito.

Esta posição discursiva inscreve-se em um discurso dominante, fazendo parte de uma rede de significações, que, ainda hoje, produz efeitos de verdade. Na realidade, encontramos tanto na área de ciências exatas quanto nas ciências humanas pessoas que se desumanizam, que se tornam obsessivas, que não se relacionam, e que se isolam do convívio dos outros. Na formulação do aluno ocorre um não-dito, que é constitutivo do que é dito: que os cientistas são gênios; segundo, que os cientistas são pessoas obsessivas, que vivem isoladamente. Com isso, manifesta reconhecer posições diferentes, assumindo posição de incerteza quanto à vida e a constituição do sujeito-cientista.

Maingueneau (1993, p.98) não relaciona a marca da ironia a uma determinada marca lingüística. Afirma que a ironia

subverte a fronteira entre o que é assumido e o que não é assumido pelo locutor (...). Diferentemente da negação, que rejeita um enunciado, utilizando um operador explícito, a ironia possui a propriedade de poder rejeitar (sentidos), sem passar por um operador desta natureza.

E assim, com o uso da ironia, “o enunciador subverte a sua própria enunciação” (MAINGUENEAU 2002, p.175). Concordo com este autor quando afirma que as enunciações manifestam valores contraditórios, contradições do sujeito em sua prática discursiva. Como enuncia Orlandi (1986), os enunciados irônicos manifestam diferentes posições-sujeito, identificadas a saberes específicos

do interdiscurso, apontando para a posição discursiva assumida pelo falante. Posição que pode ser ambígua contraditória, como se apresenta nos enunciados do sujeito-aluno, que não parece seguro ao avaliar o que aconteceu com Nash, tal como foi apresentado no filme e interpretado por ele.

Consoante com o ponto de vista teórico a que nos filiamos, o sujeito é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito (ORLANDI e GUIMARÃES, 1988), formulação que permite entender a não-unidade do sujeito, sua heterogeneidade constitutiva, suas contradições, o que produz sua fragmentação em diferentes posições-sujeito, que por vezes são visíveis na materialidade lingüística.

As formulações de Orlandi derivam da obra de Pêcheux (1990 a), segundo a qual o sentido é produzido nas relações dos sujeitos e dos sentidos. Há uma constituição mútua entre sujeito e sentido, no jogo das formações discursivas, o que escapa ao controle consciente e intencional.

4.2.2 Efeitos de Sentido de Fechamento do Texto

O efeito de fechamento do texto manifesta uma das características da “função-autor”, na medida em que este se representa na origem do que diz, dando unidade e progressão ao seu texto, e assim efetivando um fechamento para este. Entretanto, apesar do efeito de unidade e de fechamento, isso não significa que o texto, e aqui pensando no texto de autoria do aluno, seja isento de contradições. Nele se abrigam diferentes posições de sujeito, sob uma dominância, propiciando-lhe unidade (imaginária) e, ao mesmo tempo, sendo lugar de dispersão.

A seguir destaco a SD, com a qual o sujeito-aluno produz o fechamento do texto:

SD5- *“Nash ao final do filme alcança seu objetivo com louvor é reconhecido por toda a comunidade científica de Princeton e do mundo por sua teoria desenvolvida durante a faculdade”.*

Neste enunciado o sujeito-aluno dá visibilidade à posição que assume no final do filme, segundo a qual Nash conseguiu notabilidade na comunidade “científica” (adjetivo) por sua teoria desenvolvida durante a faculdade (oração adjetiva); essas especificações da ordem da adjetivação servem para caracterizar a academia como lugar onde se produz ciência. Já “com louvor” (locução adverbial), expressão própria do mérito acadêmico, reafirma Nash como cientista, no âmbito da sua universidade (é reconhecido por toda a universidade) e também no mundo (todo), expressões que destacam o mérito do cientista. Pode-se dizer que neste texto do aluno emergiram posições-sujeito distintas sobre o personagem, mostrando que o sujeito aluno as reconheceu e confrontou. No final do texto, ele destaca o reconhecimento científico de Nash, como constatação.

A reflexão sobre o tema e as contradições que se apresentam no texto do aluno dão visibilidade à heterogeneidade do sujeito e do discurso: Nash é perturbado, ao mesmo tempo é mente brilhante, tendo seu trabalho reconhecido. Pode-se dizer que neste texto emerge a heterogeneidade de posições mobilizada na escrita pelo aluno.

Ao enunciar, na SD2, que “Nash transforma seus estudos em verdadeira obsessão, abrindo mão da sua vida em troca dos estudos”, critica o sujeito-aluno a posição do personagem, na dedicação que este devota à ciência; os estudos são “verdadeira obsessão”, o que provocaria a desumanização do cientista, pela perda de convívio com os outros, manifesta na seqüência “abrindo mão da sua vida em troca dos estudos”. O uso do adjetivo (verdadeira) confere à seqüência um valor duplamente afirmativo, que ainda é ratificado pela SD que se segue no texto do aluno, qual seja: “Nash não tem grandes amizades ou amores, vive em um mundo à parte das relações pessoais, mal consegue pensar em outro assunto que não seja a Matemática”.

No conjunto do texto há uma hesitação do sujeito-autor em identificar-se com a posição-sujeito-cientista que caracteriza o personagem, dado que esta leva à desumanização, à perda das relações afetivas. A posição-autor oscila entre o reconhecimento das capacidades de Nash e o medo não explicitamente expresso, medo latente de identificar-se plenamente com o personagem, por esse ter-se tornado obsessivo, embora tenha obtido o reconhecimento no mundo científico.

Esse sentido é manifesto na seqüência conclusiva: “no final do filme, alcança seu objetivo com louvor e é reconhecido pela comunidade científica”.

Embora intitule o texto “Uma Mente Brilhante”, os efeitos de sentido que produzem alguns enunciados, como já pontuei, não definem John Nash como uma “mente brilhante”; concordo, pois, com Maingueneau (2002) que afirma que o enunciador pode subverter a própria enunciação. Compreende-se também a caracterização da ironia como ambigüidade, o que torna o sentido progressivo “opaco”, no dizer de Orlandi (1986). No entanto, no final do texto o aluno produz um fechamento para este ao afirmar que Nash alcança seu objetivo “com louvor”, e é reconhecido pela comunidade acadêmica.

Embora manifeste incertezas e o texto esteja marcado por idéias contraditórias em relação a John Nash, com o enunciado final, a posição-autor fica marcada, no momento em que parece assumir o sentido de que Nash é realmente “uma mente brilhante”. Nas palavras do aluno, “o cientista é reconhecido pela comunidade de Princeton e do mundo pela sua teoria desenvolvida durante a faculdade”, enunciado que produz um fechamento para o texto e que apesar do que foi dito antes, leva o leitor a uma conclusão.

Os sentidos e os sujeitos eram focos do trabalho do “Labes” - sujeitos que se produzem ao produzirem sentidos. Propiciar a produção dos sentidos significa dar espaço para os alunos expressarem suas incertezas, suas hesitações, suas contradições, esse era um dos objetivos das práticas de textualização que conduzi no Labes.

Outro objetivo era oportunizar que os alunos se identificassem com a área das ciências exatas. Não tinha muita clareza disso; naquele momento apenas pensava que os alunos deveriam “criar laços” com a área de estudos e com o curso que já tinham escolhido e estavam iniciando. É minha convicção que a cisão do sujeito, sua não-unidade, sua dispersão reflete-se também na escolha de uma área de trabalho.

Embora o autor se constitua pela repetição, esta é parte da história, pois todo texto remete a outro(s) texto(s), inscrevendo o dizer em uma história de formulações. Embora não instaure discursividade nos termos de Foucault (1992), o

autor, na perspectiva que assumimos, produz um lugar de interpretação ao inscrever sua formulação no interdiscurso, historicizando-o. Para Pêcheux (1990,1990a), a “repetição histórica” diz respeito à inscrição do dizer em uma memória (rede de filiações) discursiva, que faz a língua significar.

O efeito de unidade e fechamento está representado na análise referente ao texto “No oral vale tudo”, apresentado a seguir.

TEXTO II

(SD 6) NO ORAL VALE TUDO!

A linguagem surgiu da necessidade de comunicação, provavelmente, para alertar os membros do grupo sobre algum perigo. (SD7) Conta a Bíblia, que a origem das diferentes línguas no mundo surgiu como castigo de Deus para os homens que construíam a Torre de Babel. Há modalidades extremamente heterogêneas para uma mesma língua.

(SD8) A variação lingüística depende de cada lugar. O perímetro, o número de fronteiras e as diferenças sociais são fatores que determinam a quantidade de dialetos internos existentes em uma dada região. Santos Dumont afirmou que na aviação para haver o entendimento mútuo, todos deveriam falar a mesma língua. A oficial e o inglês.

(SD9) O alicerce da comunicação consiste em entender e ser entendido. Baseado nisso, o candidato que vai a um comício na zona rural e compõe um discurso com um vocabulário nos moldes parnasianos estaria obedecendo a essa lei? Não; ele estaria obedecendo a uma lei superior a essa: a lei da política, da sedução com palavras requintadas, que leva o eleitor (normalmente com pouca instrução) a acreditar que ele (o político) é um indivíduo que muito sabe, superior-inteligente – e portanto merecedor de respeito e poder.

Já na escrita oficial, a hegemonia da norma culta é mantida, como por exemplo, nos jornais, revistas, produção científica, trabalhos, documentos. A língua padrão, algumas vezes, é abandonada em anúncios publicitários e é utilizada como ferramenta para criar ambigüidade ou atingir diretamente o público-alvo almejado.

(SD10) Enfim, não existe linguagem perfeita. A linguagem correta é a mais adequada à situação e o momento; levando-se em consideração o tipo de impressão que o locutor deseja expressar.

Destaco a SD6, do texto II:

Esta SD – “*No oral vale tudo*” - é apresentada pelo aluno no título do seu texto. Produzindo um efeito de unidade e fechamento do sentido no texto, marca ainda a posição de sujeito assumida pelo aluno frente ao tema ao qual aponta: a relação entre língua oral e escrita, em especial, sugerindo a reflexão sobre as variantes que integram a cultura brasileira, que foram discutidas em aula, após a leitura de textos sobre esse tema.

Um dos tópicos dos textos dados para leitura em sala de aula consistiu nas diferenças entre a fala e a escrita. A interpretação do aluno é que “no_oral vale tudo”, destacando por meio dessa locução adverbial o reconhecimento de diferença de registro lingüístico, apoiado nos conhecimentos da área. Assim, o aluno diz “o mesmo”, mas com diferença, um arranjo novo, que assinala a tendência de sua posição à valorização da oralidade. Produz o fechamento do texto, nesse título, com um sentido que se relaciona aos tópicos discutidos em sala de aula, mas com um matiz próprio: “no oral”, o falante seria livre para se expressar, pois “vale tudo”, as normas seriam menos coercitivas ao usuário da língua, de acordo com essa posição.

No entanto, na SD 10, que está na conclusão do texto, o aluno não ratifica essa posição sobre oralidade; supõe-se então que ao dizer “no oral vale tudo” não esteja aderindo plenamente a essa posição, mas fazendo uma crítica.

4.2.3 Efeitos de Sentido de Concordância e de Discordância nos Posicionamentos Discursivos

Os efeitos de sentido aqui analisados demonstram que o sujeito-aluno visibiliza saberes diversos, para efetivar sua apropriação, manifestando concordância e/ou discordância, numa lógica que não é de todo excludente.

Tomou para análise a SD 7, Texto II:

SD7 “Conta a Bíblia, que a origem das diferentes línguas no mundo, surgiu com o castigo de Deus para os homens que construíam a Torre de Babel. Há modalidades extremamente heterogêneas para uma mesma língua”.

Na SD 7 o aluno dá visibilidade a saberes da formação discursiva religiosa, pois menciona fatos bíblicos, especialmente o castigo de Deus, que originou as diferentes línguas do mundo e, ainda, enuncia o saber do qual se apropriou, segundo o qual em uma mesma língua há modalidades extremamente heterogêneas. Assume uma posição de concordância com esses fatos dos quais se apropria.

SD8 “A variação lingüística depende de cada lugar. O perímetro, o número de fronteiras e as diferenças sociais são fatores que determinam a quantidade de dialetos internos existentes em uma dada região”.

Na SD 8, chama atenção a quantidade de adjetivos usados, provocando o surgimento do efeito de sentido de que o aluno domina bem o assunto, pois é capaz de explicitar-lhes os atributos, descrever como se caracterizam. O aluno parece ter memorizado os conteúdos, que comparecem na seqüência discursiva, assumindo-os como se fosse a fonte do dizer. Pode-se dizer que predomina a paráfrase: retomada do sentido “já lá” pelo aluno em nova formulação discursiva.

O recorte do intradiscorso transcrito remete à formulação de Orlandi (1987), segundo a qual a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico, o mesmo e o diferente. De um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase, e de outro há uma tensão que aponta para outro sentido. O teor descritivo da formulação do aluno muda na passagem entre a SD9 e a SD10, a seguir apresentada:

SD9- “O alicerce da comunicação consiste em entender e ser entendido. Baseado nisso, o candidato que vai a um comício na zona rural e compõe um discurso com um vocabulário nos moldes parnasianos estaria obedecendo a essa lei? Não, ele

estaria obedecendo a uma lei superior a essa: a lei da política, da sedução com palavras requintadas, e que leva o eleitor (provavelmente com pouca instrução) a acreditar que ele, o político, é um indivíduo que muito sabe, superior, inteligente - e portanto, merecedor de respeito e poder".

Nesta SD estão presentes vários adjetivos subjetivos conforme a classificação de Orecchioni (1980), entre eles os adjetivos subjetivos axiológicos, através dos quais é realizado um julgamento de valor, como se pode visibilizar nas expressões avaliativas a seguir, em que as palavras são "requintadas", o eleitor tem "pouca instrução"; a lei é "superior"; o indivíduo "que muito sabe" (oração adjetiva), "inteligente", adjetivos que mostram o modo como as palavras que usamos para caracterizar algo representam uma avaliação, um modo de ver essa realidade descrita, construída no discurso. Já o adjetivo rural em "comício na zona rural" parece implicar uma avaliação qualitativa.

Tomo a adjetivação, principalmente, para poder refletir sobre os efeitos de sentido que o texto manifesta.

Na SD 9 evidencia-se a discordância do aluno em relação à posição do político mentiroso, que reconhece e denuncia. Essa posição também é sugerida por meio da adjetivação: esse político atua na zona "rural", engana o eleitor "com pouca instrução". Para isso, o político vale-se de palavras como "requintadas" e vocabulário "parnasiano". O político, nessa posição refutada, é caracterizado como indivíduo que se faz de "superior", "inteligente", "merecedor de respeito e poder".

Ao mesmo tempo, o aluno visibiliza a posição do eleitor da zona rural como enganável, indivíduo que não sabe, inferior; como isso silencia que na cidade seria mais difícil enganar os eleitores. Assim descritas, as condições da "lei da política", coloca-se contra os políticos, julgando-os mentirosos.

Em seu discurso, o sujeito-aluno também mostra sua ideologia ao aderir ao sentido genérico de que o povo do interior é manipulável, inculto, posição que também revela descrença nos políticos e na política.

Nesta seqüência intradiscursiva, o aluno afirma que o alicerce da comunicação consiste em entender e ser entendido, sentido que dá visibilidade à assunção da linguagem como comunicação. A seguir, no entanto, o sujeito-aluno

faz referência ao uso retórico da língua, o que nas palavras do sujeito - aluno “seduz o eleitor”. Ao qualificar o discurso do político como sendo estruturado com um vocabulário nos “moldes parnasianos”, remete a um já-dito por meio do adjetivo parnasiano; esse não é um registro mecânico. A expressão “vocabulário nos moldes parnasianos” refere-se ao movimento parnasiano, caracterizado pelo objetivismo, pela impessoalidade. Com o culto da arte pela arte, os autores parnasianos voltaram as costas para a realidade brasileira, especificações que emergem em seu discurso, e com as quais o autor parece concordar.

As expressões “alicerce da comunicação”, “moldes parnasianos”, “torre de babel” aparecem num jogo novo. Vestígios da memória, trabalho da memória, essas expressões integram-se a redes de formulação e constituem outros trajetos de sentido; são ressignificadas em outro contexto.

O implícito (pré-construído) trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, e que também não existiu como discurso autônomo, mas fez/faz parte de uma situação, de práticas concretas. Supõe-se que o pré-construído “movimento parnasiano” foi memorizado, pois o aluno remete à retórica (vazia) que caracterizou o movimento parnasiano; faz uso dessa designação para caracterizar outro acontecimento: o discurso dos políticos, caracterizado como discurso retórico, em que o importante é convencer o povo através de formas rebuscadas. O uso que faz o aluno dessa expressão, por não se tratar de uma simples repetição, remete não à memória recordação, mas à memória - inscrição, conforme a formulação de Freud (1976 a).

Ao referir-se ao discurso dos políticos, o aluno o designa como “sedução com palavras requintadas”, o que dá visibilidade à posição-sujeito que percorre o texto, à identificação com uma memória discursiva que tece críticas à atuação dos políticos no País, levando o eleitor (que tem pouca instrução) “a acreditar que ele, o político, é um indivíduo que muito sabe, superior, inteligente - e portanto, merecedor de respeito e poder”. As palavras e expressões sublinhadas na SD transcrita, são adjetivos, expressões avaliativas através das quais o aluno enuncia um julgamento de valor (ORECCHIONI, 1980), o que significa uma tomada posição diante de um saber. Ao significar, o aluno se significa, toma uma posição no discurso.

Fica explícita a crítica do sujeito-aluno aos políticos, pois entende que eles fazem discursos “com vocabulário nos moldes parnasianos”, “seduzem com palavras requintadas”, atitudes com as quais o aluno não parece concordar. Na SD que diz: “o alicerce da comunicação consiste em entender e ser entendido”, o aluno reforça que essa asserção – com a qual parece concordar, contrapondo-se à seqüência “sedução com palavras requintadas”, sentido que o autor dá aos discursos dos políticos. Ao enunciar que os políticos seduzem os eleitores, o aluno contrapõe a noção de língua como instrumento /alicerce da comunicação à língua, ao discurso como efeito de sentidos, o que implica a consideração de lugares sociais, a partir dos quais os interlocutores falam, não sendo a linguagem entendida apenas como comunicação.

O uso que faz o sujeito-aluno do enunciado acima dá visibilidade à crítica aos políticos e alude à incompreensão gerada pela “torre de babel”, presente no enunciado “conta a Bíblia, que a origem das diferentes línguas no mundo, surgiu com o castigo de Deus para os homens que construía a Torre de Babel. Há modalidades extremamente heterogêneas para uma mesma língua”. Com “torre de babel” o aluno retoma da memória bíblica o castigo de Deus, no Antigo Testamento. Está implícito, na expressão “torre de babel”, o castigo que Deus impôs aos homens, pois em suas palavras, na seqüência anterior, “o alicerce da comunicação consiste em entender e ser entendido”, lei a que os políticos não obedecem. O efeito de sentido que se produz com esse enunciado é que os políticos poderão ser castigados, pois seduzem os eleitores com palavras, levando o eleitor simples a crer que são “merecedores de respeito”. Com isso o sujeito identifica-se com o interdiscurso que critica o uso que os políticos fazem do poder em proveito próprio, identificando-se também com o saber religioso.

Na SD 9 comparecem os adjetivos parnasianos, na expressão “moldes parnasianos”, requintadas, na seqüência “palavras requintadas”, “superior”, “inteligente” que qualificam o substantivo indivíduo, e merecedor em “merecedor de respeito e poder”, da mesma forma, qualificando o mesmo substantivo. Esses adjetivos e locuções adjetivas funcionam como adjetivos qualificadores (NEVES, 2000). E são entendidos como palavras/expressões avaliativas (ORECCHIONI, 1980).

Segundo Orecchioni (1980), o “objeto suporte da avaliação” não está explicitado – está “na sombra”. Desse modo, se depreende: superior, inteligente em relação a quê? Pergunto. Se a “ordem já-dada, pré-estabelecida”, o interdiscurso fixa o ponto de referência (TEIXEIRA, 2001), o “objeto suporte da avaliação”, as palavras avaliativas superior e inteligente referem-se ao eleitor da zona rural, homem comum, que é seduzido por palavras requintadas. Requintada é a palavra avaliativa com a qual o sujeito-aluno refere-se ao discurso do político. Nesse caso, o objeto-suporte da avaliação não está explicitado. Novamente aí já um não-dito que é constitutivo do sentido: as palavras dos políticos são requintadas em relação às palavras do homem da zona rural; tal como afirma Teixeira (2001):

Uma vez fixado o ponto de referência, o relativo tende a encontrar o absoluto, sendo por esse motivo que as qualificações produzem efeitos de evidência, pois estão já-dadas por uma Ordem pré-estabelecida, na qual o sujeito se insere – o interdiscurso (TEIXEIRA, 2001, p.274).

A ordem “já-dada” parece apontar para sentidos como: “políticos são superiores”, “mais inteligentes que o homem rural”, são “requintados”, noções que integram o imaginário do brasileiro. Os valores, então, não se manifestam apenas pelas palavras enunciadas, mas remetem ao interdiscurso.

Certos advérbios são indicadores modais ou índices de modalidade do discurso por dizerem respeito ao modo de ser de um discurso; adjetivos e outros componentes da frase são reflexões ou apreciações do narrador (BRÉAL, 1992, p.157). Apoiando-me em Bréal considero que são palavras “apreciativas”. Indicam marcas de processo discursivo, marcas de sujeitos capturados em dada memória discursiva, ou de sujeitos que, num ato intencional e planejado, usam as formas da língua para significar.

SD10 “*Enfim, não existe linguagem perfeita. A linguagem correta é a mais adequada à situação*”.

Na seqüência discursiva apresentada, nota-se outro indício de autoria neste mesmo texto: a conclusão do texto com o uso do advérbio modalizador “enfim”. O autor é o sujeito que tem o domínio dos mecanismos textuais, que produzem um efeito de unidade e fechamento ao texto. O enunciado manifesta concordância com a posição dos autores lidos em sala de aula, que postulam a adequação da linguagem à situação em que se dá o ato de fala (formalidade, informalidade). Os adjetivos “perfeita”, “correta”, “adequada” dão indicações sobre a posição final do sujeito, com a qual produz o fechamento do texto.

A prática de textualização da qual retirei os fragmentos de textos analisados neste item foi antecedida pela leitura de três textos: “Da Oralidade para a Escrita: o processo de redução da linguagem,” de Maurício Gnerre (1987), “Eleições Presidenciais – aspectos discursivos” de Sírio Possenti (1983) e de dois textos de Magda Soares, um deles uma entrevista da autora na revista *Leia*- “O povo não fala errado” (1986) e “Dialeto padrão” (1983), também da mesma autora.

Os textos referidos, que integraram a prática de leitura e textualização enfocam as diferenças entre variantes lingüísticas de classes populares e a norma culta, bem como as diferenças entre a fala e escrita. Fez parte, ainda desta atividade, a leitura dos textos “assaltante gaúcho”, “assaltante mineiro”, “assaltante capixaba”, “assaltante baiano” “assaltante paulista”, textos escritos em linguagem coloquial, que evidenciam as características das variantes regionais da língua portuguesa, caracterizadas pelos adjetivos gentílicos.

Um dos objetivos desta prática de textualização era que os alunos discutissem as diferentes variantes do português brasileiro e, assim, percebessem as diferentes modalidades do português que coexistiam em sala de aula, o que poderia abrir espaço à interlocução entre os alunos e a professora e ao reconhecimento de que a variação lingüística é uma realidade brasileira. Era minha convicção que esse saber poderia levar os alunos a reconhecerem e aceitarem as suas próprias diferenças lingüísticas.

Outro objetivo desta proposta era que os alunos fizessem uso da oralidade culta em sala de aula; a produção de sentidos através da leitura de textos era um dos objetivos principais que buscava atingir, motivo pelo qual as práticas de leitura de textos geralmente antecediam a escrita. Com a aproximação da época de

eleições, o texto referido “Eleições Presidenciais- aspectos discursivos”, de Sírio Possenti (1983), remeteu os leitores ao contexto sócio- político brasileiro, em ano eleitoral, que produziu a reflexão sobre as escolhas políticas para governar a Nação. Afinal, a noção de língua que circulava no “Labes” não era higienizada da história, muito menos da história de cada um dos alunos enquanto cidadãos – eleitores. Eles se posicionaram sobre o referido texto de Possenti. O posicionamento sobre temas tratados nos textos lidos e discutidos consiste de alguma forma numa retomada avaliativa desses temas pelos alunos, que os estão historicizando, significando de acordo com suas perspectivas. Para Orlandi (1993) “a historicidade constrói o gesto de interpretação” (p.15).

Nos parágrafos seguintes está transcrito o texto III, intitulado “Uma mente brilhante”, cujas condições de produção foram as mesmas do texto I anteriormente analisado, cujo título é o mesmo.

TEXTO III **UMA MENTE BRILHANTE (II)**

(SD11) É um filme onde os fatos da realidade se misturam com as fantasias, a verdade torna-se algo impossível de ser concretizada com a certeza que nós (humanos) usamos.

(SD12) O filme conta a história de John Nash, um matemático genial, tão genial que chega a ser louco, literalmente, ou melhor dizendo, esquizofrênico.

Segundo o dicionário “Larousse Cultural”, esquizofrenia é: “psicose delirante crônica caracterizada entre uma discordância do pensamento, a vida emocional e o mundo exterior”. (13) Com base nesses dados fico ciente em afirmar que o filme caracterizado acima não tem uma relação propriamente em foco com a realidade. John Nash- o ator principal do filme- não tem uma relação válida entre fantasia e realidade .

Ele próprio imaginava que era um dos funcionários mais importantes do Serviço Secreto Americano, na realidade era professor.

(14) Em termos fantásticos que me fizeram ver que a realidade nada mais é que uma própria fantasia do que pensamos e realmente fazemos, tenho a certeza de afirmar que no filme, a esquizofrenia é o que menos importa, e sim o importante é como uma pessoa pode vencer as dificuldades da vida.

(15) Fatos meramente ilusórios podem acontecer a qualquer momento com qualquer um, mesmo que estes fatos ilusórios sejam verdadeiros, não acredito que o filme retrata o que é realmente importante para ser importante, mas sim, retrata os fatos importantes para ser feliz.

(SD16) Mesmo que haja problemas, mesmo que haja transições entre a verdade e a mentira, a felicidade é o que realmente importa, mesmo fazendo parte de um filme, ou da vida das pessoas, com a dificuldade ela sempre aparece.

Observemos a SD 12

SD11 “É um filme onde os fatos da realidade se misturam com as fantasias, a verdade torna-se algo impossível de ser concretizada com a certeza que nós (humanos) usamos”.

A afirmação com a qual o sujeito-aluno introduz o tema do texto traz o sentido de dificuldade de distinguir entre realidade e fantasia. Parece haver uma incompletude nesse enunciado, pois quem o lê não sabe de qual verdade fala o autor. O sujeito-aluno tropeça nas palavras, produzindo um enunciado incoerente, dificultando ao leitor produzir um sentido na leitura. Falta clareza a esse enunciado, por não explicitar a relação que existe entre suas partes: qual a relação entre fatos da realidade, a verdade, as fantasias e “a certeza que nós, humanos usamos”? O substantivo “verdade” é adjetivado como “impossível”. Nesse enunciado a continuidade lógica do pensamento resta incompreensível.

Mas pensando para além do critério de clareza e correção lingüística, no momento em que enuncia esta seqüência, nosso sujeito parece à deriva, sem controle sobre o que diz, provocando o surgimento do não planejado, do não intencional; entendo que neste enunciado a língua foge ao controle do sujeito, como que a indicar a impossibilidade de controle do sujeito sobre si mesmo e sobre a linguagem.

Destaco as SDs 12, 13, 14, 15 e 16, onde assinalo a posição que assume o autor sobre o cientista, representada pelas palavras avaliativas (adjetivos) através dos quais o autor se posiciona em relação a Nash.

SD12 *“O filme conta a história de John Nash, um matemático genial, tão genial que chega a ser louco, literalmente, ou melhor, dizendo, esquizofrênico”.*

Na SD transcrita, o matemático é tão genial, que quase chega a ser “louco” ou “esquizofrênico”. A seguir, o autor define a esquizofrenia como “psicose delirante crônica”. Ou seja, John Nash é esquizofrênico, esta é a avaliação do autor sobre o cientista. A presença de outras palavras avaliativas, como genial em “matemático genial” e louco em “matemático que chega a ser louco” dão visibilidade à posição do aluno, ao modo através do qual ele perspectiva Nash.

O aluno atribui o comportamento do cientista à esquizofrenia, o que faz com que ao longo do texto faça várias reflexões sobre a realidade, como aparece na SD 13, e sobre como vencer as dificuldades da vida, levando à conclusão de que o que importa realmente é a felicidade (ser feliz), noção que produz o fechamento do texto.

Não nos esqueçamos que o título deste texto é “Uma Mente Brilhante”. Apesar de manter o mesmo título do filme no seu texto, o sujeito-aluno parece considerar que mentes brilhantes não são o mais importante; vencer as dificuldades, conquistar a felicidade é o que realmente importa.

Retomo para análise a SD 13:

SD13- *“Com base nesses dados fico ciente em afirmar que o filme caracterizado acima não tem uma relação propriamente em foco com a realidade. John Nash - o ator principal do filme - não tem uma relação válida entre fantasia e realidade”.*

Constata-se que o autor do texto, referindo-se a Nash como ator principal, afirma que o filme “não tem uma relação em foco com a realidade”. Essa relação que Nash tem com a realidade não é “válida”, isto é, não expressa a realidade, não a traduz, não se combina com ela.

Na seqüência seguinte reitera essa posição ao afirmar:

SD14- *“Em termos fantásticos que me fizeram ver que a realidade nada mais é que uma própria fantasia do que pensamos e realmente fazemos, tenho a certeza de afirmar que no filme, a esquizofrenia é o que menos importa, e sim o importante é como uma pessoa pode vencer as dificuldades da vida”.*

Na SD 14, o aluno usa palavras e expressões avaliativas através das quais considera que a realidade é uma “própria fantasia”, isto é a realidade não passa de uma fantasia, uma imaginação do sujeito; assim pensando, a esquizofrenia é o que menos importa. Nas palavras do aluno, o importante é “como uma pessoa pode vencer as dificuldades da vida”.

Esse sentido de sua avaliação evolui na SD 15:

SD15- *“Fatos meramente ilusórios podem acontecer a qualquer momento com qualquer um, mesmo que estes fatos ilusórios sejam verdadeiros, não acredito que o filme retrata o que é realmente importante para ser importante, mas sim, retrata os fatos importantes para ser feliz”.*

Nesta seqüência, o autor explicita que a felicidade é o que é realmente importante, enunciado manifesto por uma oração adjetiva, em que o advérbio “realmente” serve para reafirmar o sentido de que importa a felicidade e não a ciência, o brilho. Manifesta-se assim a opinião do locutor, a posição que este assume no discurso, a qual gira em torno da explicitação do sentido de importância. Ter importância, “importar”, “importante” relaciona-se à definição da posição-sujeito que está sendo assumida.

O autor continua a discorrer sobre o que caracteriza a felicidade (ser feliz), na SD a seguir transcrita:

SD16- *“Mesmo que haja problemas, mesmo que haja transições entre a verdade e a mentira, a felicidade é o que realmente importa, mesmo fazendo parte de um filme, ou da vida das pessoas, com a dificuldade ela sempre aparece”.*

O autor continua a posicionar-se sobre “ser feliz” e sobre a relação realidade-fantasia, a ponto de enunciar que o que realmente importa é a felicidade. Há deslizamento de sentidos – da proposta de escrever sobre “uma mente brilhante”, o aluno desliza para o sentido “felicidade”. O fechamento do texto, representado pela seqüência “a dificuldade, ela sempre aparece” pelo efeito que produz, dá visibilidade à filiação do aluno à memória discursiva representada no texto audiovisual, que manifesta o sentido de que as dificuldades podem ser superadas, como mostra a própria trajetória exitosa do cientista. Nash é um brilhante cientista, passou por dificuldades, mas conseguiu vencê-las – o que importa é ser feliz e não ser importante, ter uma inteligência privilegiada.

O título do filme, reproduzido pelo aluno no título do texto, é ambíguo quanto ao sentido do adjetivo brilhante. Fica em aberto se é restrito à mente do cientista ou se é a mente do homem que extrapola a do cientista, o que permite considerar a heterogeneidade do sujeito e o texto como incompletude.

Se a norma de avaliação pode ser mais ou menos estabilizada no seio de uma dada comunidade (ORECHIONI, 1980) essa norma é, ao mesmo tempo, externa, definida por um consenso social, e interna ao sujeito da enunciação, relativa a seus sistemas de avaliação.

Embora os adjetivos deste tipo tendam a passar por absolutos, eles encerram uma comparação implícita, apoiada numa elipse. O que o autor (intencional ou não intencionalmente) não explicita? Pergunto: qual o objeto suporte da avaliação, quanto o sujeito aluno escreve que “John Nash é um matemático genial, tão genial que chega a ser louco”?

Dizer que alguém é tão genial que chega a ser louco parece indicar que genialidade e loucura se confundem. Parece ligar-se à memória discursiva segundo a qual ser gênio é um “dom” e que gênios estão a um passo da loucura.

Os adjetivos qualificadores, segundo Neves (2000), podem expressar valores semânticos de modalização e de avaliação psicológica, situação em que “exprimem

propriedades que definem o substantivo na sua relação com o falante” (p.189). Parece ser esse o caso; o autor se refere ao cientista como alguém apaixonado. Na seqüência “tão genial que chega a ser louco” tomando a formulação de Orecchioni sobre o objeto-suporte da avaliação, o objeto- suporte da avaliação parece ser “matemático”- esses podem ser tão geniais, que podem ser considerados loucos.

Há uma contradição no texto, que revela uma hesitação entre duas posições-sujeito: Nash é gênio ou é louco. Não podendo resolver essa contradição, o texto se dispersa, derivando para uma reflexão sobre a felicidade, como afirma o autor nas SDS 14 e 15: “a esquizofrenia é o que menos importa, e sim o importante é como uma pessoa pode vencer as dificuldades da vida”.

Pergunto-me se a contradição “ser gênio é ser louco”, que atravessa o texto do aluno, é consciente. A meu ver, a loucura de John Nash aponta para a heterogeneidade do sujeito e do discurso, pois o sujeito aluno ao mesmo tempo em que enuncia que “o filme conta a história de John Nash, um matemático genial, tão genial que chega a ser louco, literalmente, ou melhor dizendo, esquizofrênico”, intitula o texto “Uma mente brilhante”. No entanto, o autor não menciona, ao longo do seu texto, os fatos que podem caracterizar insanidade do personagem, como a cena em que este quase afoga o filho e outras cenas que aparecem no filme. Esquecimento do sujeito aluno, na sua manifestação escrita?

O “esquecimento” a que me refiro no parágrafo anterior remete à metáfora do bloco mágico, com a qual Freud (1976 a) caracteriza a memória. De acordo com Freud não é qualquer coisa que se inscreve na memória; a inscrição não é um ato nem consciente nem de livre escolha do sujeito, alguns rastros, traços não se apagam da memória. O enunciado do aluno parece ser um “rastro”, traço que não se apagou de sua memória, pois parece estar latente aí o sentido que gênios são loucos.

Entendo com Orlandi e Guimarães (1988), como já pontuei páginas atrás, que o texto é uma dispersão do sujeito e o sujeito é uma dispersão de textos. Os dois textos já analisados, ambos intitulados “Uma mente brilhante” configuram uma paráfrase do texto audiovisual que os alunos assistiram, mas apresentam diferenças em relação ao texto original, o que leva à consideração de que o texto é

um “bólide de sentidos”, que parte em várias direções. (ORLANDI, 1996). E o sujeito é uma dispersão de textos, se dispersa nos sentidos que enuncia.

Quando não há controle rígido do ato pedagógico, o texto (e o sujeito) se dispersam em várias direções, como se pode concluir após a leitura de Uma Mente Brilhante II. Estão presentes nesse texto, o que considero marcas de autoria: o efeito de unidade e fechamento do texto, o “mesmo” e o “diferente”- paráfrase e polissemia, pois não há texto sem deslizamento.

A seguir, transcrevo o texto “Brasil: garimpeiros”.

TEXTO IV - (SD17) **BRASIL: GARIMPEIROS?**

(18) Após a leitura e discussão com os colegas acerca do texto “Brasil Garimpo”, não pude deixar de notar várias observações interessantes.

Este trata, basicamente, do fato do Brasil não ser uma pátria, mas sim uma “mina abandonada”, onde os exploradores vão lá, tiram o que podem e o que não podem, e levam para si. O texto começa relatando o início da história do Brasil, quando este serviu de provedor de riquezas à colônia europeia. Mais tarde, a exploração braçal da população, o uso das terras para benefício ao colonizador (exclusivamente, é claro!). Finalmente, como o Brasil é visto aos olhos de outras nações.

(SD19) Bem, minha visão não difere do texto. O Brasil, de fato, é um garimpo (bem garimpado). Além de servirmos de fornecedores de matéria prima a preço de custo (garimpo de matéria), somos compradores imediatos dos seus produtos “made in Países de Primeiro Mundo com material brasileiro” logo: garimpo de consumidores. Como pagamos em proporção à cotação do dólar, somos garimpo, também, de dinheiro.

Poderia achar que a culpa disso é da História Brasileira, mas não: a História serve para analisarmos os erros cometidos no passado afim de não os cometermos no presente. A história é estudada (decorada), mas não analisada. Logo, a História não tem culpa.

A culpa verdadeira é do brasileiro mesmo, que permite que a situação atual ocorra. O brasileiro pobre se rende facilmente, pois não tem recursos para sua defesa. O brasileiro intelectual escolhe dois caminhos: indiferença ou uma vida vitoriosa no exterior. Para quê lutar? É mais fácil se esconder debaixo dos lençóis arrumados pelos outros do que arrumar os próprios.

(SD20) Nosso orgulho de “brasileiro de coração” dura um mês e vem a cada quatro anos.

(SD21) Quase fui atropelado ao ir para o curso que fazia, o qual conflitava com o horário do

jogo da seleção (o curso foi suspenso par assistir ao jogo) – o motorista que quase me atropelou não podia perder o jogo, afinal, é nossa (única) riqueza. Ah, esqueci: como poderia? O carnaval! Algumas das nossas belas mulheres se jogam como objetos para os estrangeiros... são garimpadas! Walt Disney utiliza o Zé Carioca para simbolizar o Brasil. Lembra do Zé? Papagaio, vagabundo, só pensa em carnaval, futebol, cerveja, mulher e deitar-se na rede.

(SD22) O Brasil tem muito para mostrar ao mundo. Podíamos tentar enxergar o Brasil bem ao fundo. Podíamos começar pelo turismo. Eu conheço vários lugares do Brasil. Já tive, sim, no exterior. Beleza? Claro que sim! Mas a nossa: muito melhor! Que tal vender a imagem do Brasil de natureza bela, rica, vasta, variada, valiosa, mas nossa. Depois poderíamos estimular a educação de forma bem acelerada. Com educação, nós podemos criar nossas coisas. Eu adoraria usar (e criar) um computador “da Silva” e um celular” Teixeira”.

Tive uma idéia: exportar matéria-prima (ao invés de dar).

(SD23) Sinceramente, há muito que se fazer. Não posso dar receita de bolo e sintetizar a sociologia em uma página, mas vamos parar pra pensar um pouco em nós em primeiro lugar. Afinal, eles (nações desenvolvidas) cresceram fazendo isso.

Passo à análise das seqüências discursivas. Esta produção resultou da prática de textualização realizada após a leitura de três textos: Garimpo Brasil, editorial da Revista do Sindicato dos Calçadistas de Novo Hamburgo (s/d), Os Dois Brasis (Revista Isto é, 2001), Canção do Exílio, de Gonçalves Dias (1995). Os alunos destacaram conceitos e idéias dos textos para serem discutidos em pequenos grupos. Nessa discussão, os alunos comentaram os textos lidos. Após, escreveram um texto.

Destaco as seqüências para análise, considerando que no texto que se segue, será explorada a adjetivação e o emprego de pronomes na 1ª pessoa do plural e sua relação com o posicionamento do aluno.

SD 17- “Brasil: Garimpeiros”?

O título do texto é uma interrogação à qual o sujeito-aluno busca responder no decorrer do seu texto. O sujeito-aluno adere ao sentido dominante do texto

“Garimpo Brasil”, segundo a qual o País é um imenso garimpo, isto é, uma nação explorada. A palavra “garimpeiros”, presente no título, indica uma posição discursiva sobre o Brasil, que o aluno reforça, mas questiona. Nesse título está subentendido o pronome “nós”, o que coloca um sujeito na designação de garimpo. Produz o efeito de sentido de inclusão do autor, que parece ofendido e indignado diante da exploração de que o país é alvo, assemelhada a um garimpo. A mudança de garimpo, mais impessoal, para “garimpeiros?” assinala um predicativo, junto com a diferença de sentido, permitindo que seja identificada a posição do sujeito.

Assim, ao identificar-se com a posição ideológica do texto “Garimpo Brasil”, mas modificado para “Brasil: garimpeiros?”, o sujeito-aluno identifica-se com um saber segundo o qual o Brasil é explorado, o que leva a crer que o autor não aceita pacificamente essa realidade denunciada. A exploração é reforçada nas seqüências discursivas subseqüentes: na SD 21, por meio do epíteto “garimpo bem garimpado”, junto com a metáfora, na SD 19, de que o Brasil não é uma pátria, “é mina abandonada”.

Vejamos:

SD 18- *“Este trata, basicamente, do fato do Brasil não ser uma pátria, mas sim uma mina abandonada, onde os exploradores vão lá, tiram o que podem e o que não podem, e levam para si. O texto começa relatando o início da história do Brasil, quando este serviu de provedor de riquezas à colônia européia. Mais tarde, a exploração braçal da população, o uso das terras para benefício ao colonizador (exclusivamente, é claro!). Finalmente, como o Brasil é visto aos olhos de outras nações”.*

SD 19- *“Bem, minha visão não difere do texto. O Brasil, de fato, é um garimpo (bem garimpado). Além de servirmos de fornecedores de matéria prima a preço de custo (garimpo de matéria), somos compradores imediatos dos seus produtos “made in Países de Primeiro Mundo com material brasileiro” logo: garimpo de consumidores. Como pagamos em proporção à cotação do dólar, somos garimpo, também, de dinheiro”.*

Nesta SD, o aluno, com o uso de palavras apreciativas explicita sua visão sobre o Brasil, “garimpo bem garimpado”, pois os brasileiros além de serem fornecedores de matéria prima a preço de custo são consumidores, pois o dólar é a moeda usada nas transações entre os países. O aluno, pois, afirma que o brasileiro é duplamente explorado: ao vender a matéria prima e ao comprar o produto manufaturado em dólar.

As palavras ou expressões avaliativas, como na seqüência “garimpo bem garimpado” são retomadas. O particípio funciona como palavra avaliativa (adjetivo) e o emprego do adjetivo abandonada, que qualifica o substantivo “mina”, expressões com a quais se refere ao Brasil, em “O Brasil não é uma pátria, mas uma mina abandonada” levam a considerar a materialidade lingüística como rastro, pista do interdiscurso, que constitui a posição-sujeito-aluno. Trata-se da mesma formação discursiva que produz o interdiscurso manifesto no texto “Garimpo Brasil”. Esta enunciação do aluno como acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso remete à memória histórica. Não se trata de repetição; o enunciado do aluno dá visibilidade à assunção de uma posição pela qual o efeito-sujeito inscreve-se nesse discurso.

Na seqüência intradiscursiva transcrita, há identificação do sujeito com certa memória discursiva, cujo efeito de sentido é que o Brasil é um imenso garimpo, sentido com o qual o aluno se identifica, e que parece assumir a primazia no texto. O sujeito-autor é preso nas redes de relações e de sentidos do texto “Garimpo Brasil” (s/d), retomando a ideologia desse texto. Seu enunciado configura uma tomada de posição frente a um saber, segundo o qual o Brasil é um país explorado, ressonâncias de certo interdiscurso, que se distingue da posição que assume Gonçalves Dias, no poema Canção do Exílio, também lido em sala de aula, nesta ocasião.

Concordo com a teorização que faz Serrani (2003) sobre a construção discursiva do aprendiz. Consoante com esta autora, esta só é possível mediante a mobilização de processos identificatórios do professor e do aluno, ao compreender e tomar a palavra assumindo posições de sentido (p.295) Para que isso aconteça, pontua a autora, é necessário que o sujeito-aluno se depare com perspectivas e regularidades enunciativas, que se encontrem em diferentes relações de

contradição entre si, às quais os alunos devem identificar e identificar-se para que a prática de produção não seja concebida como decodificação.

Retomo a SD 18, em que o sujeito-aluno identifica o Brasil a uma “mina abandonada, aonde os exploradores vão lá, tiram o que podem e o que não podem, e levam para si”. Orlandi (1993) qualifica de discurso fundador os enunciados que ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, na reconstrução cotidiana de nossos laços sociais, em nossa identidade histórica. Na SD que destaco, o sujeito-aluno compara o País a uma mina abandonada, “aonde os exploradores tiram o que podem e o que não podem”, referindo-se aos recursos naturais do nosso país, que parecem ser inesgotáveis. Esse retalho de memória parece filiar-se ao enunciado “em se plantando tudo dá”, à terra pródiga, “gigante pela própria natureza”, pilhada há séculos e que embora explorada continuamente, suas riquezas parecem não se esgotar. O fragmento intradiscursivo parece ser um “rastros”, uma “ressonância” desse interdiscurso. É memória histórica, filiação, pois comparece em “outro jogo”, como tomada de posição do sujeito-aluno.

A marca discursiva “lá” que o aluno usa para referir-se ao Brasil “mina abandonada situada lá” (no exterior), presente no texto, e classificada como advérbio de lugar nas gramáticas normativas em geral, atua nesse discurso como dêitico, situando o discurso no espaço, revelando aspectos de quem fala e de onde fala. Nesse caso, pode referir-se ao país de que fala o sujeito da enunciação, que já não está perto de si, está “lá” – longe de si, o que dá visibilidade à divisão do sujeito entre o país que habita e o outro; a designação que usa para referir-se ao Brasil “mina abandonada situada lá” (no exterior) e não aqui (no País). Esse enunciado dá visibilidade à cisão do sujeito – sua hesitação entre ser brasileiro e não ser brasileiro, pois o país de que fala está “lá”. Talvez essa marca lingüística possa também aludir à “Canção do Exílio”, de G. Dias, leitura que fez parte dessa prática de textualização.

Outra possibilidade de interpretação para a marca “lá” é que o advérbio se refira a um espaço distante, mas dentro do Brasil, país continental. Essa seqüência pode produzir o efeito de sentido é que o brasileiro não enxerga o que acontece dentro do próprio país, sendo negligente quanto à defesa e cuidado de suas riquezas.

A seguir transcrevo a SD 21:

“Nosso orgulho de brasileiro de coração dura um mês e vem a cada quatro anos”.

O enunciado acima pode remeter à história pessoal do sujeito-aluno, cidadão argentino de nascimento, naturalizado brasileiro. Ao mesmo tempo em que se identifica com a posição-sujeito-brasileiro, através do pronome nosso, a divisão que o constitui faz com que enuncie “lá”, referindo-se ao Brasil. Fala, pois, de outra posição, que lhe escapa, num lapso. Além disso, sua revelação de ser brasileiro “de coração” vem entre aspas, o que pode indicar ironia no sentido discursivo, negação do amor que diz devotar ao país que o adotou, expresso também nas críticas que faz a esse mesmo país. Talvez pelo inconformismo de ter que assumir a nacionalidade brasileira, por ter sido naturalizado contra a sua vontade, fato que mencionou em sala de aula, este sujeito desloca-se de uma posição discursiva para outra, desidentificando-se e contra-identificando-se no mesmo espaço textual, pois anteriormente tinha assumido a “posição-sujeito” - brasileiro.

Ao afirmar que há modalidades de tomada de posição frente aos saberes do interdiscurso, este ponto de vista teórico denega a noção da unicidade do sujeito e a não homogeneidade da formação discursiva. O que se apresenta, então, é um sujeito dividido em relação a si mesmo um sujeito que ao mesmo tempo em que enuncia “nós”, “nosso” (pronome pessoal e pronome possessivo), enuncia “lá” e “aqui” para referir-se ao País, situando ora o país em que vive e que o acolheu, ora o país onde nasceu, divisão que parece constituí-lo, o que dá visibilidade à heterogeneidade do sujeito, sua cisão entre duas nacionalidades.

As seqüências discursivas transcritas dão visibilidade à ideologia que assume o sujeito, e os deslocamentos que faz de uma posição discursivo-enunciativa para outra. Os movimentos de deslocamento de sentidos provocam o apagamento da homogeneidade do sujeito em sua identificação à pátria. Como afirma Courtine (1981), a noção de forma-sujeito refere-se “ao conjunto de diferentes posições de sujeito em uma formação discursiva como modalidades particulares de identificação do sujeito da enunciação ao sujeito do saber” (p.51), salientando, assim, a heterogeneidade discursiva.

Pode-se concluir que atravessam o texto duas posições-sujeito às quais o aluno identifica-se, cada uma delas assumindo a primazia (a dominância, no dizer de Pêcheux 1995) em dado momento do discurso do sujeito-aluno: a identificação que o autor estabelece com o país que o acolheu, explorado, garimpado, país que dispõe de recursos naturais suficientes para promover o seu desenvolvimento, e o Brasil rico em recursos naturais, que poderiam ser aproveitados pelos brasileiros, com maior desenvolvimento da educação. Nota-se o uso do pronome na primeira pessoa, incluindo-se entre os brasileiros, ao afirmar “nosso orgulho”, referindo-se aos brasileiros (SD20). O sujeito critica o brasileiro por este se dedicar demais ao futebol e ao carnaval: “o brasileiro não pode orgulhar-se o tempo todo, pois o que é considerado como motivo de orgulho restringe-se ao futebol e ao carnaval, acontecimentos esporádicos da vida nacional”. Assume o sentido de que o brasileiro não é perseverante nem sério. Além disso, a expressão nominal “de coração”, entre aspas, manifesta um sentido contrário ao que afirma: o não pertencimento ao País. O sujeito-aluno é brasileiro (só) de coração. O uso de aspas nesta SD pode estar indicando um sentido ambíguo, de ironia, ou seja, que ele é não é brasileiro – é brasileiro só de coração, ou seja, só afetivamente, já que se reconhece como cidadão argentino. O efeito de sentido de humor (jocoso) ressalta-se a seguir:

SD22 *“Quase fui atropelado ao ir para o curso que fazia, o qual conflitava com o horário do jogo da seleção (o curso foi suspenso para assistir ao jogo) – o motorista que quase me atropelou não poderia perder o jogo, afinal, é nossa (única) riqueza. Ah, esqueci: como poderia? O carnaval! Algumas das nossas belas mulheres se jogam como objetos para os estrangeiros... são garimpadas! Walt Disney utiliza o Zé Carioca para simbolizar o Brasil. Lembra do Zé? Papagaio, vagabundo, “só” pensa em carnaval, futebol, cerveja, mulher e deitar-se na rede”.*

Os sentidos transcritos dão visibilidade à divisão do sujeito entre identificações que o constituem – o ser brasileiro e o não ser brasileiro (ser de outra nacionalidade). O advérbio “afinal”, referindo ao futebol, produz duplo sentido, pois joga com o elemento fônico, produzindo, ainda, efeito de fechamento do sentido, ao

expressar a certeza de ser a única riqueza do brasileiro, o que torna o texto contraditório, pois anteriormente o sujeito-aluno identifica como riqueza apenas a natureza brasileira. Nessa SD comparece a metáfora “Zé Carioca”, que identifica o personagem do Walt Disney com o brasileiro e cujas características o sujeito-aluno atribui ao cidadão brasileiro. Da mesma forma, o uso da palavra avaliativa “única” (um adjetivo) em “única riqueza”, referindo-se ao carnaval, representa a assunção de uma posição de discordância em relação ao já enunciado: a riqueza da natureza brasileira, seus recursos naturais, como já tinha pontuado o autor, o que dá visibilidade à heterogeneidade do discurso e do sujeito, enunciado que aponta para um sujeito cindido, sem unidade, a que o seu discurso escrito dá visibilidade.

A presença do elemento lingüístico “quase”, no enunciado do aluno- “quase me atropelou” traduz a hesitação que parece percorrer todo o texto.

A seguir transcrevo e analiso a SD 22:

SD22 “O Brasil tem muito a mostrar para o mundo. Podíamos tentar enxergar o Brasil bem ao fundo. Podíamos começar pelo turismo. Eu conheço vários lugares do Brasil... Que tal vender a imagem do Brasil de natureza bela, rica, vasta, valiosa, mas nossa. Depois poderíamos estimular a educação de forma bem acelerada. Com educação, nós podemos criar nossas coisas. Eu adoraria usar (e criar) um computador ‘da Silva’ e um celular ‘Teixeira’”.

Integra a enunciação do aluno o efeito de sentido que reconhece nos nossos recursos naturais a riqueza do País, representado no uso que assume, nessa posição – sujeito; faz uso de palavras avaliativas como os adjetivos bela, rica vasta, valiosa, qualificando o substantivo natureza. Parece perpassar nesse enunciado o desejo de construir o País de modo a aproveitar as riquezas naturais às quais o sujeito-aluno refere como “nossas”, “nossa”. Além disso, o sujeito-aluno manifesta o desejo de produzir tecnologia brasileira, o que é manifesto pelas expressões “*computador Silva*” e “*celular Teixeira*”. “Silva” e “Teixeira” são substantivos próprios que estão funcionando como adjetivos, neste discurso. Conforme aponta Neves (2000), palavras de outras classes gramaticais podem funcionar como adjetivos, como está manifesto nas expressões “*celular Teixeira*” e “*computador Silva*”.

Como não há identificação bem sucedida, algo escapa. Ao mesmo tempo em que nosso sujeito produz a seqüência acima, seu enunciado dá visibilidade à sua divisão entre outra posição-sujeito, que mostra um discurso cujo efeito de sentido reconhece como efêmero o orgulho nacional, como na seqüência a seguir:

SD23“Sinceramente, há muito que fazer. Não posso dar receita de bolo e sintetizar a sociologia em uma página, mas vamos parar pra pensar um pouco em nós. Afinal, eles, (nações desenvolvidas) cresceram fazendo isso”.

Nesta SD estão assinaladas palavras apreciativas: o advérbio de modo sinceramente, e os pronomes pessoais nós e eles. Esses elementos produzem sentidos de concordância com a posição “ser brasileiro”; parecem produzir um efeito de homogeneidade, de unidade do sujeito.

A ideologia faz com que o sentido apareça como evidente (ORLANDI, 1996), provocando efeitos de verdade, dando visibilidade à forma-sujeito do discurso quanto à heterogeneidade que o constitui, sendo a língua o lugar em que se entrecruzam e se confundem vozes emaranhadas, ressonâncias do interdiscurso, do passado e dos inúmeros contatos e experiências individuais e sociais, de uns e de outros. Esses sentidos, ora de concordância, ora de discordância que comparecem no discurso do sujeito-aluno manifestam sua divisão, seu atravessamento por redes de sentidos que constituem as formações discursivas.

O pronome pessoal “nós” indica a identificação do sujeito-aluno com outros brasileiros, em contraposição ao uso do pronome na terceira pessoa do plural, “eles” através do qual o sujeito-aluno designa outros povos e outros países - as nações desenvolvidas.

Também o advérbio de modo “sinceramente,” além de ser um vestígio da presença do sujeito na linguagem, produz efeito de fechamento do texto. Esse advérbio aponta também a um comentário que o aluno faz sobre o seu próprio dizer, representado no texto, dispondo-se, agora, a falar sério, a não mais debochar do brasileiro, identificação da qual se distanciou e que retoma com esse enunciado final. Mais uma vez, neste parágrafo, a posição-sujeito- “brasileiro explorado” é reconhecida, mas se abre ao sentido de exortação à mudança.

Somos envolvidos e constituídos pela linguagem; o sujeito é efeito dessa rede de discursos, como dão visibilidade os textos dos alunos. É no uso da linguagem que o sujeito se significa; a escrita é instância/lugar de identificações do sujeito; este está sempre em produção.

A identidade do sujeito se constrói na/através da linguagem, por isso não podemos falar em identidades fixas; estas estão sempre em estado de fluxo; consoante com Rajagopalan (2002) possuímos inúmeras matrizes identificatórias, somos portadores de várias identificações. Afirma o autor (2002) que “a própria questão da identidade está ligada à idéia de interesses e está investida de ideologia, o que torna a construção de identidades uma operação totalmente ideológica” (p.41).

Pode-se captar a constituição heterogênea do sujeito em irrupções esporádicas no fio do discurso, quando o sujeito deixa, resvalar a sua heterogeneidade. Este é um sujeito “processual”, como pontua Signorini (2002, p.16), heterogeneamente constituído. O “gesto de interpretação” representado na enunciação do sujeito, constitutivo dos sujeitos e dos sentidos, se dá quando o sujeito toma posição no discurso. Podemos surpreender esses gestos, por exemplo, na SD que acabamos de analisar, em que surgem formas verbais na primeira pessoa do plural: “*Servimos de fornecedores... somos compradores...*”, identificando, por vezes, a posição-sujeito que ocupa no discurso.

As seqüências discursivas que são apresentadas a seguir, fazem parte do texto “Os dois Cabrais”, produzido por um aluno, que transcrevo a seguir:

TEXTO V - (SD24) **OS DOIS CABRAIS**

(SD25) O texto referido também trata de uma questão muito conhecida de todos nós. Os dois Brasís que existem dentro do nosso Brasil. Um país de contrastes e diferenças muito grandes que ao invés de diminuir, parece se tornar cada vez maior. As promessas políticas de inúmeros partidos parecem ser a solução de tudo e que o anterior é que não sabia o que realmente deveria ser feito.

Acreditamos nestas promessas que quando cumprem os seus destinos que é de apenas colocar no poder aqueles que só querem isso, somem como fumaça. As elites é que mandam no país e parece que será sempre assim, por mais promessas que sempre tornam a nos

enganar, nada muda, pois a mudança é muito temida pelos grandes que não querem nada além de continuar a ganhar o seu lucro a custa da vida dos cidadãos que garantem justamente este lucro, mas não participam dos dividendos.

(SD26) As promessas de mudanças não passam de chamarizes para na hora do voto, o previsível venha se tornar o novo, aquilo que mudará tudo e que renovará a esperança, mas depois assistimos decepcionados ao festival já conhecido de repetições que todos estão cansados de ver e viver “... eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grande novidades...” Cazuzza uma vez disse esta frase em uma música e nunca poderia ter sido mais bem dita. (SD 29) Assistimos a tudo como nossos avós viram, e deixaremos, ao que tudo indica, tudo mais uma vez aos nossos netos.

SD 24- “Os Dois Cabrais”

O sujeito-aluno designa como “dois cabrais” os dois Brasis, sentido de concordância com o texto, lido em sala de aula e já referido. Entretanto, a designação do nome próprio do descobridor do Brasil, no plural, “cabrais”, instaura o sentido de que o País teve duas descobertas - uma histórica, a outra é representada pela exploração do trabalho que fazem as elites, utilizando como instrumento o processo eleitoral; a esse sentido aponta a emergência, no enunciado do sujeito-aluno, da palavra “chamarizes”, referindo-se às “promessas políticas” enganosas, logo após.

SD 25 “O texto referido também trata de uma questão muito conhecida de todos nós. Os dois Brasis que existem dentro do nosso Brasil. Um país de contrastes e diferenças muito grandes que ao invés de diminuir, parece se tornar cada vez maior. As promessas políticas de inúmeros partidos parecem ser a solução de tudo e que o anterior é que não sabia o que realmente deveria ser feito. Acreditamos nestas promessas que quando cumprem os seus destinos que é de apenas colocar no poder aqueles que só querem isso, somem como fumaça. As elites é que mandam no país e parece que será sempre assim, por mais promessas que sempre tornam a nos enganar, nada muda, pois a mudança é muito temida pelos grandes que não querem nada além de continuar a ganhar o seu lucro a custa da

vida dos cidadãos que garantem justamente este lucro, mas não participam dos dividendos”.

Nesta SD comparecem pronomes pessoais e possessivos-nós, nossos. A posição de sujeito com a qual o estudante se identifica pode ser relacionada ao emprego dos pronomes pessoais – nós, que somos brasileiros, cidadãos, que acreditamos nessas promessas, é confrontada com “eles”, aliados aos grandes. Essa terceira pessoa não é entendida como fazendo parte do grupo de brasileiros, como sugere a SD a seguir, na qual fica implícito que são “eles”, “outros” os protagonistas das promessas:

SD 26- *“As promessas de mudanças não passam de chamarizes para na hora do voto o previsível venha se tornar o novo, aquilo que mudará tudo e que renovará a esperança, mas depois assistimos decepcionados ao festival já conhecido de repetições que todos estão cansados de ver e viver’... eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grande novidades... ’ Cazuza uma vez disse esta frase em uma música e nunca poderia ter sido mais bem dita.”*

Entende-se que “chamariz” é uma palavra avaliativa, está empregada aqui como “atração” ou “engodo”; as promessas, então, no dizer do aluno, não passam de engodo para enganar o eleitor. Assim, o sentido do texto parece fechar-se (são só promessas), não há esperança de mudança, o que é manifesto pelo enunciado final, SD 29: *“assistimos a tudo como nossos avós viram, deixaremos, ao que tudo indica tudo mais uma vez aos nossos netos”*. Nesse fragmento, os pronomes pessoais (eu/ nós), nas desinências verbais de “assistimos”, “deixaremos” como marcas de subjetividade, reforçam o sentido de identificação do sujeito-autor com certa posição discursiva que acredita não haver possibilidade de mudanças no País, a que parece filiar-se o autor.

A concordância expressa pelo aluno e manifesta na citação do verso de Cazuza serve para ratificar o efeito de sentido que percorre todo o texto. Há um deslizamento do sentido em relação aos textos lidos, “Os Dois Brasis” e “Garimpo Brasil”; deslocamento que não configura repetição, paráfrase, produção do

“mesmo”. Entendo a língua como lugar do equívoco e a escrita como uma rede de significantes que se tecem no texto, produzindo a singularidade e a imprevisibilidade, efeito da relação sujeito-linguagem que ocorre na identificação discursiva.

No fio do discurso do sujeito-aluno está presente um efeito de sentido de filiação a uma memória discursiva segundo a qual o modelo econômico que constitui o País é fato consumado, não havendo possibilidade de mudança, enunciado que manifesta concordância com a ideologia dos dois textos lidos, tal como o aluno os interpretou. Com isto, o sujeito-aluno identifica-se com o interdiscurso, com “já ditos” que se materializam em alguns textos da música brasileira, na enunciação dos cantores e compositores como Cazusa: “eu vejo o futuro repetir o passado”. Neste enunciado, o sujeito-aluno retoma as palavras de Cazusa, produzindo o efeito de sentido de que esse “eu” é ele próprio, o sujeito-aluno que toma posição no discurso.

Entendo que a produção do aluno como “criativa” no sentido em que Orlandi (1986) formula: a criatividade instaura o diferente na criação de novas formas (os cabrais) e novos sentidos (as duas descobertas – a histórica e a exploração), o que produz um “deslocamento em relação ao dizível”, (ORLANDI, 1988 a, p.20). Assim, o texto do aluno se produz entre o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia, a ponto do autor usar as palavras do próprio Cazusa; e do diferente, na criação de novos sentidos e novas formas, como é manifesto no título “os dois cabrais”; este pode ser entendido como conteúdo memorizado (pré-construído) que, no dizer de Achard (1999), trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, que se manifesta na enunciação.

Penso, com Achard (1999), que o implícito que deu origem à formulação “Os dois cabrais”, que funciona como um conteúdo memorizado, cuja explicitação constitui uma paráfrase controlada por esta memorização. A paráfrase de explicitação (Os dois cabrais) aparece como trabalho posterior. O imaginário, então, é o que é memorizado, e se traduz em novos enunciados. Para Achard (1999), a estruturação do texto é uma questão social – ela se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir de uma forma. Como o sentido do texto se constitui no espaço discursivo criado

pelos interlocutores, é na enunciação que ocorre a significação do acontecimento, este é o lugar em que as posições discursivas se confrontam, espaço intervalar em que se dá o funcionamento da memória.

A filiação do autor é ao interdiscurso segundo o qual o Brasil são “dois”, isto é, um país de contrastes e diferenças sociais, que aumentam ao longo do tempo e no qual as promessas de mudanças são apenas “chamarizes” para atrair eleitores.

Não obstante, o gesto de interpretação do aluno sobre a realidade brasileira é um gesto singular; o texto estrutura-se em um jogo entre paráfrase e polissemia, entre “já ditos”, provenientes de processos discursivos anteriores, e “novos ditos” relativos a tomadas de posição do sujeito no discurso, da assunção da “função-autor”. A repetição do enunciado de Cazuza “eu vejo o futuro repetir o passado, eu vejo um museu de grandes novidades”, dá a ver um posicionamento, uma tomada de posição do aluno, que emerge no seu texto.

A seguir, transcrevo o texto VII, intitulado “*Homo sapiens sapiens sapiens*”. Esta produção do aluno manifesta sentidos de concordância com certas posições e de discordância com outras posições discursivas, no processo de seu posicionamento e conseqüente produção de unidade e fechamento do sentido no texto escrito.

TEXTO VI (SD 27) **HOMO SAPIENS SAPIENS SAPIENS**

(SD28) Quando se fala em jóias intelectuais, logo pensamos em Báskara, Newton, Einstein; dificilmente serão lembradas personalidades como Luís Carlos Prestes, Chico Buarque, Vargas, Chagas ou até mesmo Luís Felipe Scolari e Lia Pires. O critério para classificar alguém pela capacidade mental varia, principalmente se este não for das exatas ou da tecnologia.

Há quem afirme que gênios precisam só de 1% de inspiração e de 99% de transpiração, para que a obra torne-se imortal, mas genialidade não é sinônimo de esforço; afirmam também que eles devem possuir habilidade lógica matemática e apresentam dificuldades para lidar com pessoas. Mentas brilhantes, entretanto, não são compostas por estereótipos e sim, por sucessivos lances geniais. O lance bem elaborado consome tempo do pensador e lhe tira a capacidade de não ficar concentrado

em um determinado tema, enquanto o raciocínio não estiver concluído, deixando eles nesses momentos com uma embalagem nefelibata. Falando em embalagem, á publicitários que se gabam por terem aperfeiçoado uma propaganda de sucesso; mas trabalhar em cima de uma idéia é mais fácil do que compô-la, logo, não são gênios, apenas tiveram uma superioridade lógica.

(SD29) O gaúcho Luís Carlos Prestes, não possui as essa superioridade, mas a soberania em estratégias militares, considerado uma das dez espetaculares mentes neste ramo, ao lado de Carlos Magno e Napoleão Bonaparte; liderou a coluna Prestes, a maior (cem quilômetros percorridos) marcha armada do mundo, e não foi derrotado em sequer uma batalha. Outro grande manipulador de desafios foi Chico Buarque, que através de músicas contornando a censura imposta pela ditadura, conseguiu com sucesso expressar suas mensagens e pensamentos (considerados subversivos pelos militares) contra o governo (crítica).

(SD30) Enfim, gênios, não precisam entender álgebra e jogar xadrez. Eles necessitam de talento para criar, construir sucessivas jogadas de mestre, inovadoras que conquistem a admiração (primeiramente) dos especialistas (não refiro só aos gênios) da área, para depois reconhecimento dos colegas. Mentes toscas também mudam o mundo.

Início a análise:

SD 27 - HOMO SAPIENS SAPIENS SAPIENS

Na seqüência discursiva “*Homo sapiens, sapiens sapiens*” há repetição de *sapiens*, que qualifica o substantivo homo. Ao qualificar o substantivo homo no título de seu texto, o adjetivo *sapiens*, sendo repetido três vezes, produz o efeito de sentido de que a ciência, o cientista são superiores; o aluno ao repetir o vocábulo *sapiens* parece assumir o sentido do texto audiovisual, que reconhece Nash como “uma mente brilhante”.

A repetição do adjetivo *sapiens* pode produzir o efeito de sentido de que há várias formas de ser *sapiens*, não só a dos cientistas. *Sapiens* pode estar indicando, metaforicamente, jóias intelectuais, inteligências raras em diferentes esferas da vida, do conhecimento, “mentes espetaculares”.

O enunciado do texto intitulado “*Homo sapiens, sapiens, sapiens*” significa, de certo modo, um deslocamento, pois ao final do texto, o sujeito-aluno considera

mentes brilhantes as pessoas com talento, que produzem jogadas de mestre, inovadoras que produzem transformações no mundo, como aparece a seguir:

SD28- Quando se fala em jóias intelectuais, logo pensamos em Báskara, Newton, Einstein; difícilmente serão lembradas personalidades como Luís Carlos Prestes, Chico Buarque, Vargas, Chagas ou até mesmo Luís Felipe Scolari e Lia Pires. O critério para classificar alguém pela capacidade mental varia, principalmente se este não for das exatas ou da tecnologia.

O advérbio *difícilmente*, que integra a SD 31, delimita o sentido do verbo lembrar, afirmação segundo a qual personalidades de outras áreas do conhecimento não serão lembradas, ou “*difícilmente serão lembradas*” como Prestes, Scolari e Lia Pires. Este advérbio delimita o sentido da seqüência. Afirma o sujeito que somente os cientistas costumam ser lembrados.

Se os advérbios são elementos lingüísticos que expressam apreciação ou opinião, como afirma Bomfim (1988), ligando-se ao sujeito da enunciação, ou têm caráter subjetivo (Barros 1985), esses elementos lingüísticos tornam-se pistas para analisar o posicionamento discursivo do sujeito; assim, outras personagens *difícilmente serão lembradas*. O sujeito-aluno assume/ identifica-se com o saber de uma posição discursiva cuja característica é atribuir valor ao cientista, o que é confirmado ao designar Báskara, Newton e Einstein como “jóias intelectuais”. Além de designar o cientista como “jóia”, (algo de valor), qualifica a jóia como “intelectual”, o que dá visibilidade à sua filiação discursiva, que reconhece valor na produção intelectual dos cientistas da área de ciências exatas, em suas palavras: “quando se fala em jóias intelectuais, logo pensamos em Báskara, Newton, Einstein”.

Os elementos lingüísticos através dos quais o sujeito-aluno designa os cientistas, (jóias intelectuais), constituindo uma metáfora, combinam substantivos que funcionam no texto como adjetivos; “intelectual”, nesta seqüência, está funcionando como adjetivo ao qualificar o substantivo “jóia”.

Nesta mesma seqüência discursiva, o sujeito-aluno enuncia que “o critério para classificar alguém pela capacidade mental varia, principalmente se esse não

for das exatas ou da tecnologia”. O advérbio principalmente, presente neste enunciado, delimita/restringe o sentido manifesto. Esse enunciado produz um efeito de sentido segundo o qual protagonistas de outras áreas do conhecimento não têm o mesmo valor do cientista. Desse ponto de vista, indicado pelo aluno em sua formulação, têm mais valor os expoentes da área científica, discurso que parece ter-se estabelecido como norma em determinado grupo social, representado pelos que se dedicam à área das ciências exatas, na academia, com a conseqüente desvalorização das ciências humanas.

No fragmento que numero como SD 32, o sujeito-aluno contrapõe-se ao sentido do enunciado anterior, citando outras mentes brilhantes:

SD 29- *“O gaúcho Luís Carlos Prestes, uma das dez espetaculares mentes neste ramo, ao lado de Carlos Magno e Napoleão Bonaparte; liderou a coluna Prestes, a maior (cem quilômetros percorridos) marcha armada do mundo, e não foi derrotado em sequer uma batalha. Outro grande manipulador de desafios foi Chico Buarque, que através de músicas contornando a censura imposta pela ditadura, conseguiu com sucesso expressar suas mensagens e pensamentos (considerados subversivos pelos militares) contra o governo (crítica)”*.

O sujeito-aluno, ao enunciar que Prestes é “uma das dez espetaculares mentes”; com o uso do adjetivo espetacular, inclui esse personagem entre as mentes privilegiadas. Compara a habilidade estratégica de Prestes à de Napoleão e Carlos Magno. Nesta mesma seqüência discursiva há uma dispersão no sentido, representada pela crítica à ditadura: “outro grande manipulador de desafios foi Chico Buarque que através de músicas contornando a censura imposta pela ditadura, conseguiu com sucesso expressar suas mensagens e pensamentos (considerados subversivos pelos militares) contra o governo (crítica)”. Com o uso da expressão avaliativa com sucesso, o sujeito-aluno assume uma posição de concordância com a posição representada por Chico Buarque. Ao considerar Chico Buarque como “manipulador de desafios”, o autor parece estar buscando explicitar o que entende como uma mente brilhante. Seria alguém que aceitasse desafios? Seria apenas o *homo sapiens* no sentido de cientista? Existem mentes brilhantes

em todas as áreas? Citando Chico Buarque, considera que na música também existem mentes brilhantes, aludindo ao desafio que este autor através de seus versos, representou para a “censura imposta pela ditadura”. O cantor e compositor foi porta-voz da oposição, muitos dos seus versos representaram críticas ao governo militar.

Enfim, mentes brilhantes são cientistas (*o homo sapiens*), são pessoas que se destacam em qualquer profissão (Scolari e Lia Pires), são revolucionários armados (como Prestes), soldados (como Napoleão) ou são poetas, como Buarque, que se opõem e criticam um regime/um governo? É o que parece perguntar-se o autor, discordando de que só os cientistas tenham “mentes brilhantes”.

No último parágrafo, depois de elencar o valor desses personagens (Napoleão, Luís Carlos Prestes, Chico Buarque) que aceitaram desafios, conclui o sujeito-aluno que “mentes brilhantes necessitam de talento”, o qual não é de um só tipo. Esta conclusão é introduzida pela palavra “enfim”, que parece delimitar o sentido da SD, manifestando uma conclusão e realizando um efeito de fechamento do texto:

SD30- *“Enfim, gênios não precisam entender álgebra nem jogar xadrez. Eles necessitam de talento para criar, construir sucessivas jogadas. Mentes toscas também mudam o mundo”.*

A posição do aluno é definida com o entendimento que gênios são pessoas talentosas, em todas as áreas, são pessoas que têm talento, são criativas. Ao afirmar que “mentes toscas também mudam o mundo”, com o uso do adjetivo “tosco”, assume o sujeito-aluno o sentido que não só os cientistas produzem transformações no mundo. Esse enunciado representa a assunção de um ponto de vista, posicionamento que contradiz o anterior.

Esta prática de textualização oportunizou ao sujeito aluno produzir outros sentidos para o texto audiovisual. Devido à natureza incompleta da linguagem e à incompletude do sujeito, o texto torna-se um “bólide de sentidos” (ORLANDI, 1996); sua materialidade dá origem a outros sentidos.

O texto que analisei, produzido após ter assistido ao filme referido, não se reduziu, pois, a uma paráfrase deste, mas instaurou outros sentidos. Através da escrita, o aluno reflete o sobre o que é ser um gênio, esse não pertenceria apenas à área das exatas. Em suas palavras, “gênios necessitam de talento”, é isso o que os caracteriza.

Esse sentido que o sujeito-aluno parece assumir ao final da sua reflexão decorreu de um processo de confrontação de sentidos contraditórios, nas seqüências discursivas que mostrou em seu texto. Passou pelo sentido de atribuição de valor absoluto ao cientista, representado pelo personagem do filme que, a seguir, põe em cena uma “posição sujeito” oposta à já enunciada, ao ponderar que “mentes toscas também mudam o mundo”. Esta posição-sujeito atribui as transformações do mundo não apenas à genialidade ou ao trabalho das “jóias intelectuais”, tal como designa os cientistas, mas também a pessoas “toscas”.

Tosco pode significar, segundo o dicionário, “tal como veio da natureza”, “bronco”, “informe”, “inculto”, “rude”. Penso que o sujeito-aluno usou a palavra avaliativa “tosco” no sentido de “inculto” ou “rude”, com isso assumindo a posição que as mudanças no mundo não ocorrem apenas pela ação e talento de cientistas, mas também como efeito do trabalho anônimo das mentes incultas (não letradas) e dos braços de milhões de cidadãos. Esta é uma interpretação possível; a memória discursiva é um espaço de desdobramentos, de réplicas e de contra-discursos, e os sentidos não são algo que se dão independente do sujeito.

O enunciado “mentes toscas também mudam o mundo” pertence a outra região do discurso, integra o interdiscurso de uma formação discursiva segundo a qual operários, trabalhadores, mentes rudes e toscas produzem transformações na sociedade e na cultura. Diz respeito a um saber de outra matriz discursiva, proveniente de outra região do discurso, que emergiu no fio do discurso do sujeito-aluno. Esse enunciado comparece no intradiscurso do sujeito-aluno como que a indicar a heterogeneidade do sujeito, sua divisão, pois põe em cena duas posições: cientistas mudam o mundo/mentes toscas mudam o mundo.

Este e tantos outros textos caracterizam o trabalho que foi realizado no “Laboratório de Escrita” como um espaço de interlocução do sujeito consigo mesmo, com o Outro que o constitui e com os outros, os interlocutores, também

sujeitos-alunos que liam os textos uns dos outros. Também esse espaço se caracterizou por propiciar um movimento de ampla circulação de sentidos, que oportunizou aos sujeitos-alunos o exercício da autoria – foram momentos de dizer e de se dizerem, momentos de poderem falar sobre as contradições que constituem cada sujeito, manifestações que não eram censuradas. Foram práticas que propiciaram a produção de outros sentidos, emergindo sentidos contraditórios, de discordância e de concordância. Foram práticas de escrita e reescrita de textos, buscando a unidade na dispersão, a completude na incompletude.

4.2.4 Efeitos de Sentido Lúdicos - o Jogo da Língua e o Jogo dos Sentidos

A categoria que designo como “efeitos de sentido lúdicos” remete ao jogo com a língua, às suas possibilidades combinatórias. Considero nesta categoria, como “efeitos de jogo”, não só o “jogo dentro das regras” a que Orlandi (1987,1988) designa como produtividade, como o “jogo sobre as regras” (PÊCHEUX, 1990a), que diz respeito à criatividade (ORLANDI, 1986, 1987, 1988,1999 a). Esse jogo que leva à polissemia está no caminho da autoria. Textos que nos parecem mais interessantes, curiosos, que suscitam polissemia, mostram deslizamentos de sentido, singularidades do sujeito na sua relação com a escrita. O modo como se dá essa filiação na escrita pode ser evidenciado na análise.

Na prática de textualização que foi proposta após a leitura do texto de Cecília Meireles (1995) “Se eu fosse pintor”, os alunos escreveram textos que, por um lado, apresentam algumas das mesmas estruturas lingüísticas do “texto matriz” (o texto proposto para leitura), como tempos verbais no modo condicional, imagens poéticas, perguntas retóricas, adjetivos e advérbios, por outro, manifestam outros sentidos. Comparece nesses textos, tal como no texto de Meireles, um jogo entre som e sentido, o que os torna textos singulares, pelos efeitos de sentido criados. Não se pode caracterizá-los como paráfrases do texto de Cecília Meireles, pois neles predominam outros sentidos.

A tarefa era produzir um texto. Não sugeri título. Nas produções dos alunos comparecem sentidos de contestação da realidade social e política, sentidos de

valorização pessoal, de valorização do cotidiano, de valorização do mundo interior, de reflexão pessoal, de lembranças vividas.

A seguir, destaco produções dos alunos, nas quais identifico o jogo da língua na criação de outros sentidos; a característica básica dessas produções é a repetição (com diferença) de elementos lingüísticos do “texto matriz” (texto dado para leitura). Repetem-se os verbos no condicional, as palavras e expressões adjetivas (como no texto de Cecília Meireles), o pronome eu, a recorrência de palavras avaliativas como advérbios, expressões poéticas e perguntas retóricas, elementos estes presentes no texto da autora os quais foram retomados pelos alunos de uma ou de outra forma nos seus textos.

Transcrevo o texto “Se eu fosse pintor” de Cecília Meireles, para que o leitor possa perceber a repetição (com diferença) dos elementos lingüísticos e dos sentidos.

SE EU FOSSE PINTOR

Cecília Meireles

Se eu fosse pintor **começaria** a delinear este primeiro plano de trepadeiras **entrelaçadas**, com **pequenos** jasmims e **grandes** campânulas **roxas**, por onde flutua uma borboleta **cor de marfim**, com um pouco de ouro na ponta das asas.

Mas logo depois, entre o **primeiro** plano e a casa **fechada**, há pombos de **centilante** alvura, e pássaros **azuis** tão **rápidos e certos** que **seria** impossível deixar de fixá-los, para dar alegria aos olhos dos que jamais os viram ou verão.

Mas o quintal da casa **abandonada** ostenta uma **delicada** mangueira, ainda com **moles** folhas **cor de bronze** sobre a cerrada fronde **sombria**, uma **delicada** mangueira **repleta** de pequenos frutos, de um **verde tenro**, que se destacam do verde **escuro** como se estivessem ali apenas para tornar a árvore um ornamento **vivo**, entre os muros **brancos**, os pisos **vermelhos**, o jogo das escadas e dos telhados em redor.

E que **faria** eu, pintor, dos inúmeros pardais que pousam nesses muros e nesses telhados, e aí conversam, namoram-se e dizem adeus, cada um com seu destino, entre a floresta e os jardins, o vento e a névoa?

Mas por trás estão as **velhas** casas, **pequenas** e **tortas**, pintadas de cores **vivas**, como desenhos **infantis**, com seus varais **carregados** de toalhas de mesa, saias **floridas**, panos **vermelhos e amarelos**, combinados harmoniosamente pela lavadeira que ali os colocou. Se eu

fosse pintor, como poderia perder esse arranjo tão **simples e natural**, e ao mesmo tempo de tão **admirável** efeito?

MEIRELES, C. **Se eu fosse pintor**. In: Poesia Completa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995.

Início a análise:

TEXTO VII - SE EU FOSSE PINTOR

(31) Se eu fosse pintor, eu mancharia a tela com as cores da indignação e da revolta, eu faria borrões mostrando a decadência da sociedade onde para viver em segurança é preciso ter grades nas portas e janelas.

(32) Eu mostraria a ganância humana fazendo de um lado um banquete com todas as guloseimas possíveis e imagináveis e uma pessoa sozinha à mesa, e do outro lado uma lata de azeite com um punhado de arroz e feijão e dezenas de pessoas em volta onde algumas olham tristes para a lata de azeite e outras babam pelo banquete ao lado.

Mas o que ficaria mais evidente no meu quadro seria a estupidez humana, que eu mostraria com um homem sentado num galho de árvore serrando o próprio galho, para evidenciar aqueles que em troca de dinheiro desmatam, poluem rios ou fazem algum tipo de crime contra o meio ambiente.

(SD 33) E por fim faria um pequeno pardal pousado em cima de um fio de luz numa grande cidade onde lá em baixo o caos, mas o pequeno passarinho tranqüilo e sereno reflete um pouco sobre isso tudo e tenta ver uma solução viável. Então, se eu fosse pintor, será que eu faria vocês pensarem? Pelo menos eu iria pensar.

Destaco a SD31, a seguir:

(31) “Se eu fosse pintor, eu mancharia a tela com as cores da indignação e da revolta, eu faria borrões mostrando a decadência da sociedade onde para viver em segurança é preciso ter grades nas portas e janelas”.

Nesta SD estão presentes as palavras “mancharia” e “borrões”, que manifestam um jogo de deslizamento de sentido a partir da palavra “pintaria”, que aparece no texto de Cecília Meireles. Esse deslizamento condiz com o sentido de decadência da sociedade, que provoca indignação e revolta; a posição-sujeito, expressa pelo pronome “eu” assume o sentido de inconformidade com a situação social, política e econômica do País. Se o autor fosse retratar o contexto que o cerca em uma pintura, esta teria “as cores da indignação e da revolta”.

A seguir apresento a SD 32, do mesmo texto:

(32) “Eu mostraria a ganância humana fazendo de um lado um banquete com todas as guloseimas possíveis e imagináveis e uma pessoa sozinha à mesa, e do outro lado uma lata de azeite com um punhado de arroz e feijão e dezenas de pessoas em volta onde algumas olham tristes para a lata de azeite e outras babam pelo banquete ao lado”.

Na SD 32 estão destacadas várias palavras através das quais o autor enuncia julgamento de valor, indicando traços de subjetividade, de tomada de posição diante da situação do País: os adjetivos humana, em “ganância humana”, uma pessoa “sozinha” que tem à disposição as guloseimas possíveis e imagináveis enquanto que outras pessoas apenas olham “tristes”. Esse contraste de desigualdades é acentuado pela posição-sujeito, como fazendo parte de sua pintura. O aluno, pois, ao se propor pintar a cena que descreve, toma posição diante dessa realidade.

Continua ele:

SD 33-“E por fim faria um pequeno pardal pousado em cima de um fio de luz numa grande cidade onde lá em baixo o caos, mas o pequeno passarinho tranquilo e sereno reflete um pouco sobre isso tudo e tenta ver uma solução viável. Então, se eu fosse pintor, será que eu faria vocês pensarem? Pelo menos eu iria pensar.

Então, se eu fosse pintor, será que eu faria vocês pensarem? Pelo menos eu iria pensar”.

Na SD 33, o sujeito-aluno faz uso de várias palavras apreciativas (adjetivos, como grande, pequeno, tranqüilo, sereno,) que não parecem enunciar julgamento de valor, mas implicam numa avaliação qualitativa (ORECCHIONI, 1980). O autor contrapõe os adjetivos pequeno (que qualifica passarinho) e grande em “grande cidade”, produzindo o efeito de sentido de que o passarinho é parte da natureza, é tranqüilo e sereno, enquanto na grande cidade reina o caos. Aponta o autor uma solução “viável”: pensar, dar-se conta, valorizar a natureza. Assume o sentido de que a arte serve para fazer pensar, questionar. Também nesse fragmento de texto é recorrente o pronome eu, que marca de subjetividade, que assume no seu dizer aquilo que – hipoteticamente - faria “se fosse pintor”. Este “eu” explicita em seu texto o outro a quem se dirige: “vocês”, no sentido de fazê-los pensar. Assume, pois, o sentido que “lá embaixo impera o caos”. Com isso, identifica-se ao discurso que denuncia as injustiças e as desigualdades sociais do País. E conclui também com uma pergunta, como a autora do texto lido, produzindo o efeito de sentido de que o texto de Meireles incitou-o a pensar.

Assim, neste texto estão presentes elementos lingüísticos do texto-matriz, como as palavras apreciativas e a repetição do pronome pessoal, marcas de subjetividade, marcando uma posição-sujeito, produzida não por um sujeito fonte e origem do dizer, mas por uma rede de significações, anterior e exterior a ele, cujo discurso propõe que a solução é pensar e fazer outros pensarem sobre as desigualdades da sociedade da qual ele é parte. Os elementos lingüísticos (verbos no condicional, adjetivos, pronomes, perguntas retóricas) do “texto matriz” repetem-se, mas num outro jogo, produzindo outros sentidos.

TEXTO VIII- E SE EU FOSSE PINTOR

Se eu fosse pintor, traçaria os primeiros contornos do mundo que se destaca de tão azul e vivo em um universo repleto que cintilam a mais perfeita harmonia.

Mas não poderia deixar de lado toda a vida que habita este planeta **maravilhoso** seja a de um **simples** inseto ao mais **abastado** mamífero.

*E o que eu, pintor das inúmeras imagens **belas** faria sem retratar essas belas imagens”?*

Mas por detrás das mais **belas** imagens de seres sejam eles **pequeninos ou grandes**. Com certeza são as mais belas as coisas deste universo com seu arranjo tão simples e natural e ao mesmo tempo de tão admirável efeito!

(SD 34)... **Mas o que não gostaria de pintar é o retrato cruel das guerras e crueldades humanas que sujaram toda a pintura com sangue e ódio (...)** O que eu, pintor, das inúmeras imagens **belas** faria sem retratar essas belas imagens?

Análise a seguir a SD 34:

... *“Mas o que não gostaria de pintar é o retrato cruel das guerras e crueldades humanas que sujaram toda a pintura com sangue e ódio (...) O que eu, pintor, das inúmeras imagens **belas** faria sem retratar essas belas imagens?”*

O jogo de palavras que caracteriza a seqüência traz o ponto de vista segundo o qual as guerras são crueldades, o que é negado a seguir, que o efeito de sentido produzido é que as guerras são, também, “belas imagens *para serem pintadas como se vê em quadros*”. Destaco na SD a incompletude da linguagem e do discurso, sua possibilidade de remeter a e criar outros sentidos.

A quais imagens se refere o sujeito-autor? Esse enunciado parece configurar um jogo entre som e sentido, que pode abrir possibilidade para outros sentidos: ao mesmo tempo em que o autor afirma que não gostaria de pintar o retrato cruel das guerras, o jogo da língua possibilita a interpretação que as imagens da guerra são belas, o que dá visibilidade à incompletude da linguagem e torna possível outros efeitos de sentido, pois há, em toda guerra, gestos não cruéis, gestos humanos, que podem ser vistos como “belos”. Esse fragmento dá visibilidade à não transparência da língua.

Palavras convocam palavras por semelhança ou por contigüidade, originando outros sentidos, possíveis pelo jogo sem fim da língua, a partir do que se pode perspectivar a escrita como uma rede de significantes que se tece no texto, produzindo significações singulares e imprevisíveis. Há um jogo combinatório dos

significantes, fazendo com que o sentido possa surgir do jogo combinatório entre os elementos materiais da língua.

Penso no ritmo como podendo exercer força coesiva, permitindo a emergência de cadeias à deriva da consciência do falante, tal como teorizam os estudos que não atribuem a produção lingüística ao efeito da consciência e do controle do falante. O ponto de vista teórico em que me apóio considera as manifestações do inconsciente no funcionamento da língua. Por que isso não se daria também através do som, do ritmo da língua, através do seu funcionamento? O poético não está fora da linguagem, é uma propriedade da língua; é na massa acústica que se desenrolam essas possibilidades de deslizamentos, e por conseqüência, a produção de sentidos.

A combinação da conjunção “se” com o futuro do pretérito que comparece nos textos produz efeito metafórico, manifestando uma circunstância hipotética através da “associações de som e sentido, de sons causando sentidos” (MARIANI, 2005, p.2) deslocando o dito, como se pode visibilizar nos textos que destaco.

TEXTO IX - **SE EU FOSSE PINTOR**

(SD35) Pintaria as coisas como elas realmente são. Não pintaria as pessoas com roupas bonitas e coloridas, mas enfatizaria a beleza dos traços, o brilho do olhar, o sorriso, essência da alma.

(SD36) Se eu fosse pintor não pintaria rostos somente felizes, mas tristes e melancólicos também porque as derrotas e tombos que a vida nos dá tornam mais saboroso o sabor da chegada depois de um caminho difícil e conturbado.

Pintaria velhos apaixonados, que o são com mais entrega que os jovens; que não deixaram o tempo consumir a beleza dos anos; que aprenderam que o mais importante não é o valor das coisas, mas o que elas representam para nós.

Se eu fosse pintor, pintaria os gestos simples da vida, traduziria em cores a alegria da vitória, e por que não, a da derrota?

Pintaria a cada novo dia o prazer de estar vivo, e assim poder descobrir sempre, novas coisas para pintar...

TEXTO X - **SE EU FOSSE PINTOR**

Se eu fosse pintor, não perderia tempo reproduzindo o que é visível aos olhos de todos, faria com que as pessoas pudessem olhar para dentro de si como aqueles quadros modernistas. Colocaria os meus sentimentos, aquilo que só eu vejo, para que os outros pudessem viajar dentro dos quadros e encontrarem seus sentimentos e suas particularidades.

(37) Se eu fosse pintor pintaria o vento, gelado e invisível; pintaria a água transparente mas com sabor de um vinho suave”.

De que mais serve a pintura se não para nos retratarmos em gotas de tinta que exprimem a particularidade do olhar e não a simples cópia de algo?

Eu faria o mais abstrato para encontrar o mais simples, e o mais simples procurando a sua abstração. Ah, se eu fosse pintor!

Detenho-me agora nas seguintes SD para análise:

SD 35- *Pintaria as coisas como elas realmente são. Não pintaria as pessoas com roupas bonitas e coloridas, mas enfatizaria a beleza dos traços, o brilho do olhar, o sorriso, essência da alma.*

SD- 36- *Se eu fosse pintor não pintaria rostos somente felizes, mas rostos tristes e melancólicos também porque as derrotas e tombos que a vida nos dá tornam mais saboroso o sabor da chegada, depois de um caminho difícil e conturbado.*

As seqüências discursivas destacadas representam o sentido segundo o qual pintar serve para que as pessoas reflitam sobre si mesmas e sobre o mundo, como já apareceu em texto anteriormente analisado.

Os fragmentos transcritos dão visibilidade à historicidade da língua, sua não - higienização em relação à história, pois os enunciados dizem respeito a fatos que chamaram atenção do autor no contexto que se propõe a focar. Alude aos fatos cotidianos (os tombos e derrotas), assumindo o sentido de valorização da vida em seus pequenos detalhes, parecendo aproximar-se do texto lido.

Em alguns desses fragmentos, as palavras parecem ter sido enlaçadas pelos sons, marcando as múltiplas possibilidades do dizer.

SD 37- ***Se eu fosse pintor, pintaria o vento, gelado e invisível; pintaria a água transparente, mas com sabor de vinho suave.***”

Acaso eu fosse um pintor acharia as mais belas paisagens em lugares pitorescos e pintaria os mais simples e diversos fenômenos, que resultariam em telas deslumbrantes e luxuosas. De raro valor seriam todas as auroras e cada pôr-do-sol que faltariam tintas e técnicas para poder captá-los. Encararia essa difícil tarefa de executar a releitura de obra tão bela e perfeita.

A seqüência acima transcrita apresenta uma quantidade considerável de palavras avaliativas, o que é uma característica do “texto matriz” de Cecília Meireles, do qual o autor retirou também outras formas textuais. Além disso, apresenta “hesitação entre som e sentido”, através da qual Paul Valéry (*apud* Jakobson, 1999, p.144) define a poesia. Nesse fragmento, as palavras parecem encadear-se num jogo combinatório, sob o efeito do som; este parece exercer força coesiva, cria unidade. O ritmo musical parece estar convocando palavras, fazendo surgir cadeias à deriva.

Os fragmentos acima transcritos dão visibilidade à língua como “espaço de jogo”, como lugar do equívoco, lugar da quebra de ordenamento, do “jogo sobre as regras” (PÊCHEUX, 1990 a); os sentidos deslizam. Este é o lugar em que o sujeito “faz laços” se inscreve em dada memória; lugar em que se dispersa em diferentes posições-sujeitos, pois o texto é instância de produção de sujeitos e de sentidos, é lugar de interpretação.

Há uma incompletude em todo texto, permitindo a criação de outros sentidos; também a identidade do sujeito como processo sempre em fluxo, permite novas identificações através da linguagem. O texto é, pois, lugar desse entrelaçamento.

Nos próximos parágrafos transcrevo o texto de Marina Colasanti, que serviu de base para as análises que se seguem:

COSENDO OS PONTOS DO DIA

Marina Colasanti

Põe-se a mesa a cada refeição. A cada refeição tira-se a mesa. Lava-se o corpo, lavam-se os cabelos. A roupa também se lava. A escova esfrega a parte renitente. No gesto de espanar o pó se espanta, e logo volta a pousar-se no móvel. O corpo dorme e amarrota o lençol. Andar arranha o chão.

De casa à condução, sempre o mesmo caminho. E nem se altera o percurso do ônibus. De casa até o serviço. Do serviço até em casa.

Mesa, cadeira, lápis, posses do meu emprego, minhas obrigações, minha tarefa. De mim ao chefe, idêntica distância. Giro sobre mim mesma no eixo dos rodízios, abro e fecho gavetas, guardo notas. Papéis, leitura, a vistos, longo dever cumprido.

Desço da cama e ando. Descalça, o meu pé fica sujo. Lavo o pé, calço o sapato, e ando. Vou até ali e volto. Vou até a esquina e volto. Vou até a cidade e volto. Vou e volto. Você já chegou?

O prato na mesa, o talher do lado, o talher do outro, o copo na frente. Tomates e cebolas. Depois a sobremesa. Por último o café. Dona Marina, o que vai ser pro jantar?

Seca a água do pode, seca a água da planta. Rego de manhã, rego à noite, e a terra bebe tudo. É preciso arrancar as daninhas. Mas sempre fica uma ponta de raiz.

Na parede branca, a marca da mão. Na mesa branca, a marca do copo. Na beira do copo, a marca do batom. Água, sabão, esfrega e pano. É preciso um corrimão, é preciso um pires, é preciso um guardanapo. E a aranha lança sua teia no corrimão, a lasca salta da beira do pires, a gordura põe halo no guardanapo. Água, sabão, esfrega o pano.

Há quanto tempo não se varre essa casa?

Penteio o cabelo que o vento embarça, refaço a pintura que o suor comeu. E aliso as pregas da saia. Na bolsa levo o espelho e levo o pente. A saia estará amarrotada antes de chegar. Imóvel aos meus olhos o meu cabelo cresce. Tenho mais unha hoje do que ontem. A roseira se poda depois da floração. E se extirpam os pêlos. E se tosqueia o cão.

Pano e agulha, tempo e linha. Cosem-se os pontos do dia, e o pano rasga.

Levanto e calço o chinelo. Na cabeceira o pó turva a água do copo. Serve para molhar a planta. A planta murcha só de ficar no armário já tem jeito de usada. O pé conserva no sapato o seu feitio. Aliso as pregas da saia. Ponho o pente na bolsa. Alguém viu minhas chaves? Sobe escada, desce escada. Minha mesa, minha casa. Jogo as chaves na bolsa e ponho os brincos. O elevador me leva.

De casa até o serviço, do serviço até em casa. Ontem demorou muito, tinha engarrafamento. Hoje saio mais cedo.

Papéis, leituras, vistos, as últimas notícias que amanhã serão velhas. A tarefa cumprida, que amanhã será outra. A gaveta fechada que se abre. De mim à minha mesa, sempre a mesma distância. Do trabalho até em casa sempre o mesmo percurso. E o prato e o copo e os talheres do lado. O pó descendo fino, as aranhas tecendo. O cabelo na pia e a caspa no cabelo. Salada, sopa,

carne, e os acompanhamentos. A vassoura no canto, e máquina batendo. E o corpo no lençol que se amarrota. E que amanhã estico novamente, para guardar meu corpo, sempre o mesmo.

COLASANTI, M. **Cosendo os pontos de cada dia.** In: A Casa das Palavras. São Paulo: Ática, 2002.

A seguir transcrevo um texto escrito por um dos alunos, no qual este manifesta seus próprios sentidos, através do jogo da língua.

TEXTO XI - **COSENDO OS PONTOS DO MEU DIA**

*A consciência retorna com o cutucar do cão amigo. (SD38). **Lava-se o rosto, os dentes, a alma; saem as lembranças dos sonhos junto com a água. O silêncio ainda reina, sufocante. Abro a caixinha e o mundo volta a ter vida, e vida volta a ter som.***

O sol já está alto, o bebê requer cuidados. O almoço não tarda e a alegria da irmã pequena cede lugar à manha de fome. Televisão ligada, conversas fúteis e uma legenda para dar sentido aos sons desconexos. Acaba o almoço, o bebê dorme e o dever chama.

Caminho curto, faço a pé. O sol da primavera já castiga o corpo transeunte, não o suficiente para acabar com as divagações, que são minhas eternas companheiras de caminhada. O trajeto é logo vencido e despeço-me do sol para encontrar a lua à noite.

*(SD 39) **O estudo é cansativo. Os diálogos, agressivos. A solidão vem com força no meio da multidão, no mundo de cortesia e introversão.** As instruções são obedecidas. O conteúdo lecionado é aprendido, com o esforço necessário para entender a língua estranha. A vida passa no meio do aprendizado e da confusão do convívio com os colegas.*

Lua brilha no céu, como presumido. A noite alavanca mais divagações enquanto o caminho do dia é refeito. Logo chego em casa, o cão novamente a cutucar.

*(SD40) **O isolamento forçado tem fim no seio da família. Momentos de alegria que valem pelo dia inteiro.** Os programas da noite têm legendas, e a televisão finalmente cumpre seu dever de janela do mundo.*

A família já dorme; fico acordado, lendo ou pensando. Enfim o sono chega. A caixinha é fechada, e o mundo fica sem vida, e a vida fica sem som. A consciência tem seu descanso e entretenimento nos sonhos para começar tudo de novo amanhã.

A proposta de textualização consistiu na produção de um texto após a leitura do texto de Colasanti. Nesse texto pode-se identificar não só a rotina daquele que ocupa a função-autor, mas o efeito metafórico, produzido pela combinação original de elementos lingüísticos, presentes nas SD que destaco no texto; estão manifestas no texto algumas seqüências que revelam a combinação entre som e sentido, o que caracterizaria a linguagem poética. No dizer de Valery, citado por Jakobson (1999), a linguagem poética é hesitação entre som e sentido. Segundo esse ponto de vista na poesia preponderariam as associações no eixo paradigmático, processo metafórico.

Comparecem nessa produção associações como na SD 38:

“Lava-se o rosto, os dentes, a alma; saem as lembranças dos sonhos junto com a água. O silêncio ainda reina, sufocante. Abro a caixinha e o mundo volta a ter vida, e vida volta a ter som”.

Segundo a teoria de valor (SAUSSURE, 1995), qualquer elemento lingüístico se encontra na intersecção dos dois eixos da linguagem; seu lugar pode ser ocupado por um outro elemento, contanto que esse tenha as mesmas propriedades. Assim, o valor é um elemento da significação. A análise dos valores opera sobre os dois eixos, o das combinações lineares (em presença) e o das associações virtuais (em ausência). Qualquer elemento de uma frase se encontra na intersecção desses dois eixos, uma vez que entra numa combinação e seu lugar pode ser ocupado por um outro elemento, contanto que esse último tenha as mesmas propriedades combinatórias. Assim, a seqüência “lava-se o rosto, os dentes, a alma” combina dois dos elementos no eixo paradigmático; o terceiro elemento, assim combinado, dá à seqüência um valor sonoro.

No texto do aluno comparecem seqüências caracterizadas pela repetição de palavras e sons, como na SD 38 nos enunciados “o mundo volta a ter vida, e a vida

volta a ter som”, e “o mundo fica sem vida, e a vida fica sem som”, ou como na SD que transcrevo a seguir:

SD 39- *“O estudo é cansativo. Os diálogos, agressivos. A solidão vem com força no meio da multidão, no mundo de cortesia e introversão”.*

“O estudo é cansativo”. “Os diálogos, agressivos”. “A solidão vem com força no meio da multidão, no mundo de cortesia e introversão”. O sujeito-autor parece ter descoberto com essas seqüências a propriedade poética da língua, sua possibilidade de jogo, em que a repetição de sons confere sonoridade ao texto, notadamente nas primeiras duas seqüências que destaco.

No quadro teórico no qual nos inscrevemos, “as marcas significantes da língua são capazes de deslocamentos, de transgressões, de rearranjos”, escreve Pêcheux (1994, p.134). Neste texto, o sujeito-aluno produziu um outro “arranjo”, uma outra sintaxe sob o mesmo título, usando até mesmo alguns das estruturas lingüísticas manifestas no texto de Colasanti, como os verbos no presente do indicativo e enunciados que consistem em uma ou duas palavras. Esses, elementos, no entanto, aparecem num outro jogo; manifestam a rotina do sujeito-autor e manifestam outros sentidos, como o valor que atribui à família na SD:

SD40-*“O isolamento forçado tem fim no seio da família. Momentos de alegria que valem pelo dia inteiro”.*

O isolamento é “forçado”, palavra avaliativa que o autor emprega para descrever o isolamento que termina com a chegada dos membros da família; esse adjetivo indica uma avaliação positiva do sujeito, que se posiciona em relação ao grupo familiar. A seguir, o autor enuncia que “momentos de alegria valem pelo dia inteiro” ratificando o sentido positivo (a alegria que a família traz).

Destaco outro texto, cujo título é “Um dia qualquer como qualquer um”. No texto transcrito emergem algumas das estruturas lingüísticas presentes no texto de Colasanti, produzindo outros sentidos.

TEXTO XII –(SD 41) **UM DIA QUALQUER COMO QUALQUER UM**

O despertador do relógio interrompe o sono que mal havia começado. É o som que precede o início de um dia qualquer. O corpo levanta, mas a vontade permanece na cama. Escovo os dentes. (SD42) No chuveiro, a água cai sobre o corpo e a mão que segura o sabonete o esfrega em movimentos automáticos. (43) A toalha seca o corpo; o corpo molha a toalha. O corpo veste a roupa.

De casa vou para o ônibus, o ônibus leva para a faculdade. Na faculdade vêm as aulas, limites, derivadas diferenciais. Os limites não mudam, nem as derivadas, nem as diferenciais. Escrevo no mesmo caderno todos os dias, com o mesmo lápis. Vem o intervalo e tenho fome. A fome é a mesma de todos os dias.

Terminada a aula, volto para o ônibus. Ele me leva de volta para casa, no mesmo horário, no mesmo caminho, todos os dias.

Procuro algo interessante para fazer e encontro as mesmas coisas que faço todos os dias. Jogo os mesmos jogos, ouço as mesmas músicas. Assisto aos mesmos filmes. Como todos os dias, as horas passam rapidamente quando estou fazendo algo que gosto e que faço todos os dias.

Dou-me por mim e já é madrugada. Como todos os dias, deito na mesma cama, fecho os olhos e abraço-me ao sono que eu não tenho, porque amanhã é outro dia. (SD47) Um dia qualquer, como o de hoje. Um dia qualquer como qualquer um”.

SD 41- “UM DIA QUALQUER COMO QUALQUER UM”

Na SD que compõe o título do texto está manifesto o sentido de que todos os dias são iguais, são monótonos. A rotina é monótona, os dias são iguais, sentido que o aluno apreendeu no texto matriz.

Como se vê, o texto de Colasanti não se resume a uma descrição. No jogo entre som e sentido a autora dá visibilidade à tensão da rotina diária. A presença do tempo verbal no presente do indicativo indica ações que se repetem diariamente, como nas seqüências “lava-se o corpo, lavam-se os cabelos”. A presença do pronome reflexivo “se” nas seqüências destacadas pode indicar (1) impessoalidade ou (2) passividade segundo Almeida (1961, p.195). Esses elementos lingüísticos podem, portanto, produzir o efeito de sentido segundo o qual essas ações de lavar o corpo e lavar os cabelos fazem parte da vida de qualquer pessoa; ou podem produzir o efeito de passividade, produzir o efeito de sentido que o sujeito é/está

assujeitado à rotina diária, sendo constituído por um poder que o determina e organiza a sua rotina.

Orlandi (1987, 1988, 1999 a) discute produtividade e criatividade, associando produtividade à paráfrase e criatividade à polissemia. Na produtividade os elementos são variados, as operações são as mesmas, mantendo o dizível no mesmo espaço do que já está instituído. É a criatividade, porém que instaura o diferente na linguagem, podendo romper com o processo de produção dos sentidos; a criatividade cria novas formas, novos sentidos, realizando deslocamentos em relação ao dizível. Consoante, pois, com Orlandi (1987, 1988, 1999), há textos que se caracterizam por manifestarem outros sentidos. São os textos considerados “criativos”; outros textos, os produtivos, apresentam também deslizamentos - em menor grau, porém.

Pode-se dizer que no texto transcrito aparece a produtividade. O sentido que o aluno destaca, o retoma do texto dado para a leitura: os dias se repetem pela rotina, tornando-se iguais, como se intitula seu texto: “*um dia qualquer como qualquer um*”; as SD destacadas para análise, a seguir, manifestam esse sentido de que os dias se repetem; o movimento é parafrástico em relação ao texto de Colasanti, mas apresenta singularidades, como se torna visível na SD 42 transcrita a seguir:

SD 42- “*Limites não mudam, nem as derivadas, nem as diferenciais. Terminada a aula, volto para o ônibus. Ele me leva de volta para casa, no mesmo horário, no mesmo caminho, todos os dias*”.

Na SD a seguir transcrita, está presente o mesmo sentido do texto de Colasanti, segundo o qual o sujeito não age, parece ser determinado/constituído por um outro. O corpo é seco pela toalha, o corpo veste a roupa e molha a toalha, como é manifesto na seqüência a seguir, que é uma interpretação minha, pois o texto poético, como um texto polissêmico, pode dar margem a várias interpretações:

SD 43- “*A toalha seca o corpo; o corpo molha a toalha. O corpo veste a roupa*”.

O uso de estruturas como “a água cai sobre o corpo, o corpo molha a toalha” “o corpo veste a roupa” são significadas como no texto de Colasanti. O corpo sofre a ação; não é o corpo que se seca com a toalha, mas é esta que exerce a ação de secar o corpo, como se não houvesse sujeito, como se o sujeito fosse vestido e seco à revelia. Esses fragmentos do texto de Colasanti, que comparecem no texto do aluno, parecem apontar para um sujeito que não exerce nenhuma ação, mas é / está assujeitado à rotina diária, como se dela não pudesse escapar.

A seguir destaco algumas produções dos alunos nas quais identifico a dominância da repetição, a consagração dos “já-ditos” – sentidos produzidos pela autoridade – do autor, do professor, do cientista. Esses dizeres e saberes constituem aquilo que Orlandi designa como “identidade lingüística escolar”. Dizem respeito “ao modo com que o aluno se relaciona com a ordem do simbólico, ou seja, com os discursos da/na escola, inclusive com o discurso gramatical, que constitui sua relação com a língua portuguesa” (ORLANDI, 2002 a, p.207).

Algumas práticas pedagógicas sobre a escrita privilegiam apenas a gramaticalidade e a correção do texto, em detrimento da produção de sentidos. São práticas que não enfatizam a interpretação, a historicização do dizível, que produz a inserção do aluno no interdiscurso. Sublinha Orlandi (2002) que essas práticas

se restringem à repetição empírica, exercício mnemônico que não historiza; ou restringem-se à repetição formal, técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que também não historicizam, não fazem trabalhar a relação do sujeito com a memória discursiva (ORLANDI, 2002 a, p.208).

Essas práticas de ensino não privilegiam a língua enquanto criação de sentidos. Nas palavras de Orlandi (2002), para que isso não aconteça, é necessário “acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir” (...) os textos escolares caracterizam-se, de modo geral “por não terem sujeito dentro, são efeito do trabalho escolar, que faz a interdição ao ‘gesto de interpretação’” (2002, p.209), o gesto humano por excelência.

Esse conjunto de textos, de modo geral, leva à consideração que as práticas de textualização estão já marcadas por um modo que se cristalizou na escrita dos

sujeitos-alunos, modo esse instituído pelo DP dominante no ensino da escrita e que emergiu na escrita desses sujeitos. Os alunos, de um modo geral, combinam as palavras num jogo desinteressante, cujo objetivo parece ser descrever a monotonia do seu dia. Essas produções parecem priorizar a correção gramatical e a repetição do sentido presente no texto a ser imitado. Busco, então, refletir sobre este fato: por que esses textos me pareceram mais pobres?

Ao oferecer vários textos para leitura, minha intenção foi propiciar a circulação dos sentidos, o que poderia, a meu ver, afetar o domínio da “verdade única”, do sentido cristalizado, da literalidade na ordem da língua e na ordem da história e abrir espaço à interpretação. Surpreendentemente, os recortes que apresento a seguir dão visibilidade à sedimentação do mesmo, ao domínio da homogeneidade, à cristalização dos sentidos, à repetição.

O controle rígido do ato pedagógico pode dar origem a tais textos, sublinha Orlandi (2002), afirmação com a qual concordo. O professor se depara sempre com o mesmo, por efeito do controle, estabelecendo quem deve falar e quanto tempo, qual a idéia principal do texto, o que o autor quer dizer. Os efeitos serão sempre os mesmos: a imobilidade do sujeito-aluno, a sedimentação do sentido único e poucas tentativas de estabelecer deslizamentos. Enquanto houver esse controle, é difícil surpreender no discurso do aluno a emergência do outro, de outras filiações, de sentidos outros.

Entretanto, o DP que caracterizou o trabalho do “Labes” não foi objetivado dessa forma. Pergunto-me então, o que teria acontecido nessa prática de textualização, pois alguns textos se restringem a uma descrição ou narração das atividades diárias dos alunos. Não obstante, neste conjunto de textos, alguns apresentam marcas de produtividade e de criatividade, enquanto que alguns deles são apenas produções gramaticalmente corretas, caracterizadas pela reprodução superficial de alguns enfoques manifestos no texto matriz.

Isso me leva a concluir que o aluno do Ensino Superior já foi aprisionado pelo discurso pedagógico que privilegia a repetição. Embora esses sujeitos tenham sido chamados a significar, a produzir sentidos, acabam reproduzindo os sentidos do autor/ da professora/ da autoridade, pois já foram capturados por esse funcionamento, pelo disciplinamento que os assujeita, imaginário com o qual os

sujeitos-alunos estão identificados, como se dele não pudessem escapar. Assim, textos são produzidos na escola como se estivessem destinados a cumprir - e livrar-se - de uma tarefa. Embora aqui e lá se ouçam outras vozes sobre o trabalho com a escrita, embora a proposta do “Labes” se assentasse na produção de sentidos, a partir dos quais os alunos produziam sentidos “seus” ao filiareem-se ao interdiscurso, também produziram esses textos – “politicamente corretos”, e “insossos” como costuma dizer Orlandi (2002a).

Apesar do texto dado para leitura “Cosendo os Pontos do Meu dia”, de M. Colasanti descrever certa rotina, apresenta ritmo e um jogo tenso entre som e sentido, o que lhe confere a universalidade de um verdadeiro texto literário. No entanto, nos textos dos alunos que apresento a seguir, o sujeito-aluno consegue apenas reproduzir a sua rotina diária, sem assumir filiação à memória do dizer que o texto representa. Essa parece ser uma escrita cujo sentido parece ter sido homogeneizado, em torno da descrição da temática da rotina diária, sem avançar mais; parece estar apagada a diversidade, está produzido o efeito máximo de unidade consensual: nenhum dos autores foge à norma, que é escrever sobre a rotina diária. Essas produções fazem uma descrição do dia do autor-aluno. Não enunciam julgamento de valor ou avaliação. Parecem ser efeito do controle rígido e continuado do ato pedagógico; parecem imobilizados – não mostram a historicização da repetição, a inscrição em uma memória discursiva para fazer sentido. Busco mostrar essa posição, nos textos que se seguem:

TEXTO XIII - **COSENDO OS PONTOS DO MEU DIA -**

(SD 44) Acordo toda manhã com aquela preguiça, ainda tiro uma soneca de dez minutos, depois a solução é levantar. Pulo da cama beliche, alto segundo andar, preguiçoso vou tomar um banho, na verdade o banho pelo menos vinte minutos, dá até para relachar. Não tomo café, pois comer pela manha, para mim é sinônimo de mal estar.

Tudo pronto, vou para a universidade. Pego a lotação, o trajeto é sempre o mesmo, chegando na universidade também tudo igual, as mesmas caras, as mesmas pessoas a única alteração são as disciplinas.

(SD 45) A aula termina, lotação de novo, o mesmo caminho, as mesmas paisagens, pelo menos as pessoas são diferentes. Chegando em casa o almoço para fazer, esse sem grandes mudanças, um dia isso, outro dia aquilo, após ter almoçado ainda tenho a louça para lavar.

Passado os afazeres tiro uma soneca de no máximo uma hora, e volto a estudar. Na meia tarde faço um café e entre um gole e outro e um livro e outro passo a tarde.

Em torno das dezoito horas, chega de livros, é hora do lazer. Ligo a tv e depois de dois noticiários e uma novela ela é desligada, então ligo o rádio e o computador leio alguns artigos de interesse ou então jogo algum game. Chegando perto da meia noite vou dormir.

(SD 46) Assim se passa um dia da semana, sem grandes alterações, estes são basicamente iguais, como se estivesse em um lopping, saindo dele apenas nos finais de semana, quando as rotinas são outras.

A seguir, destaco três SD do texto do aluno para análise:

SD 44 -“Acordo toda manhã com aquela preguiça, ainda tiro uma soneca de dez minutos, depois a solução é levantar. Pulo da cama beliche, alto segundo andar, preguiçoso vou tomar um banho, na verdade o banho pelo menos vinte minutos dá até para relachar. Tudo pronto, vou para a Universidade. Pego a lotação, o trajeto é sempre o mesmo, chegando na Universidade também tudo igual, as mesmas caras, as mesmas pessoas a única alteração são as disciplinas”.

SD 45 A aula termina, lotação de novo, o mesmo caminho, as mesmas paisagens, pelo menos as pessoas são diferentes. Chegando em casa o almoço para fazer, esse sem grandes mudanças, um dia isso, outro dia aquilo, após ter almoçado ainda tenho a louça para lavar.

SD 46 Assim se passa um dia da semana, sem grandes alterações, estes são basicamente iguais, como se estivesse em um lopping, saindo dele apenas nos finais de semana, quando as rotinas são outras.

Nos fragmentos acima, sublinhei advérbios, adjetivos, as palavras avaliativas: o “o beliche é alto”; a “gráfica é rápida”, “as tarefas são diária (s)”; “as caras são as

“mesmas” “fizemos as mesmas coisas”, “a única alteração são as disciplinas”, “as paisagens são as mesma” “o almoço é sem grandes mudanças” ; “os dias da semana sem grandes alterações”, “dias iguais” e “rotinas outras”. Esses adjetivos implicam uma avaliação qualitativa ou quantitativa do objeto denotado pelo substantivo que determinam. Pertencem à categoria que Orecchioni (1980) designa com “adjetivos subjetivos não-axiológicos”, por não enunciarem julgamento de valor.

As palavras sublinhadas servem para descrever a rotina do autor. Pode-se visibilizar nesse conjunto de palavras apenas o sentido de rotina diária – o autor parece usá-las para caracterizar a sua rotina. Nessas seqüências que constituem seu texto, o sujeito-aluno parece não assumir posição sobre a realidade que descreve, limitando-se apenas a descrevê-la. Nesse texto, o autor apenas reproduz, com certa diferença, o sentido do texto de Colasanti, dado como leitura. Não o considero um texto criativo, pois predomina a repetição, a enumeração de fatos da rotina.

Esses fragmentos, ao manifestar primordialmente o sentido de rotina, que também percorre o texto matriz, parecem fazer parte de um modo de escrever que privilegia a memória metálica e a correção gramatical. Parecem ser representativos do “jogo da escola” – escrever por escrever. Quanto ao tema, eles se limitaram a falar do seu dia, o “gesto de interpretação” parece reduzir-se a isso – a uma descrição do dia que viveram. Domina o sentido de que a vida é rotina, não há nada que quebre a rotina. Na minha interpretação, o texto de Colasanti transcende a rotina, pois diz muito sobre o ser humano, sobre a condição feminina e também sobre a contemporaneidade do humano. Talvez se o texto de Colasanti tivesse sido discutido em classe, os alunos poderiam ter vislumbrado outras possibilidades de significação.

Revedo o *corpus* de arquivo, verifico que há textos que manifestam autoria, como o que apresento a seguir, que se distingue pela originalidade com que descrevendo a rotina, manifesta outros sentidos para a rotina diária. Transcrevo a seguir, escrito por um aluno, o texto XIV:

Abro os olhos, fecho novamente. Passos no corredor, uma voz torna a me chamar. É hora, hora de levantar, poderia ser mais tarde, bem mais tarde, mas agora é hora de acordar.

Levantar não é acordar, o corpo cansado precisa de algo para despertar. Água correndo. O calor faz, por um momento, a carga passar e o fardo, de lado, deixar. Longo período, com curtos minutos... Está ficando tarde, preciso sair.

Em dois minutos é feito o que não se fez em vinte, estou na rua. Está frio, me agasalhei bem. Semáforos abertos e fechados são o que enxergo até chegar ao lugar esperado. O altar, onde o sono poderá ser prolongado por mais dois quartos de hora, é um ônibus que de confortável tem apenas a poltrona que pouco reclina, mas que aconchega o suficiente quando começo a prestar uma atenção vazia aos fones de ouvido. A música hipnotiza, mas a hora voa.

O professor entra em sala e o sono sede lugar a delirantes raciocínios lógicos e matemáticos, é gozoso trabalhar o cérebro, optei por isso.

Já com forças a “pleno vapor”, mas com um rombo no estômago me dirijo a minha próxima atividade de lazer, trabalhar.

O tempo não é mais o mesmo de alguns anos atrás. Não posso perder um instante sequer. O computador não quer obedecer.

E mais uma vez é em cima da máquina que vou estudar. O ambiente agora é divertido, assim como os dois anteriores, mas de uma maneira especial. O sol já se pôs e as primeiras palavras que chegam ao ouvido são “vamos pro bar?” mas a brincadeira é terminada ao chegar o “mestre dos roteadores”, professor que não deixa tempo nem pra respirar. Mas pra que respirar? Não consegui nem ir ao banheiro!

Não vou analisar o texto que transcrevi, intitulado “Cosendo os pontos do meu dia” tal como os demais. Desejo apenas sublinhar por que neste texto há autoria. O aluno produziu um gesto de interpretação, formulação que faz sentido, que se inscreve na história. Este e outros textos que integram o *corpus* levam-me a refletir que a proposta didática do professor, sua noção de língua, de sujeito e de história pode produzir efeitos nos textos dos alunos. Leva-me a pensar que a língua é essencialmente significação – seu sistema, na essência, é a produção do sentido. Leva-me a pensar que o gesto humano fundamental, como diz Orlandi (1996), é a interpretação, a re-significação do saber, através da qual se constituem sujeitos e sentidos.

4.3 A ESCRITA DO ALUNO E SUAS IDENTIFICAÇÕES

Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de identificação (...); esses mecanismos implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco), com a história, funcionando ideologicamente. (ORLANDI, 2002 a, p.205).

O trabalho de textualização que conduzi no “Laboratório de Escrita”, cujos textos analiso nesta tese, dá visibilidade aos processos identificatórios - a sentidos que os sujeitos assumem no discurso, permitindo que se visibilize a heterogeneidade discursiva, manifestada na assunção de suas posições frente aos temas veiculados.

O DP que caracterizou esse trabalho, funcionando como condição de produção do discurso, deu ênfase à circulação dos sentidos e à interlocução entre os sujeitos-alunos, a professora e os próprios autores dos textos lidos, pois estes também manifestam posições discursivas representadas nos textos lidos. A escrita de textos oportunizou aos alunos que se posicionassem e, dessa forma, se constituíssem como sujeitos nos/dos discursos assumidos. Os sentidos produzidos são efeito de deslizamentos nas redes de filiação históricas, implicando ao mesmo tempo repetição e deslocamento. Alguns dentre os textos analisados se caracterizaram pela predominância da paráfrase, em outros se observou o predomínio de deslocamentos; nestes textos, a historicização dos saberes, objetivada neste trabalho, se tornou mais marcante. Considerando que os processos de identificação caracterizam modos de filiação a saberes, num processo que não é homogêneo, entende-se que este fato possibilitou aos sujeitos-alunos assumirem “posições-sujeito” heterogêneas, em seus textos.

Nesta tese, como já pontuei no início deste capítulo, os adjetivos, os advérbios e os pronomes foram as marcas lingüísticas analisadas, as quais forneceram “pistas” sobre o processo de posicionamento discursivo dos sujeitos-alunos na escrita de seus textos, no qual constatamos o funcionamento de palavras avaliativas; a apreciação - ou avaliação do sujeito dá visibilidade aos processos identificatórios.

Consoante com essas pistas lingüísticas e nelas apoiando-me para a análise, encontrei: efeitos de sentido de ironia, acompanhado de incerteza em relação à posição que enunciavam; efeitos de sentido de concordância e de discordância (identificações, desidentificações e contra-identificações) dos sujeitos-alunos frente aos saberes que emergiam na sua escrita; efeitos de sentido de fechamento do texto produzido. E também marcas de jogo - efeitos de sentido que caracterizaram o jogo do sujeito com a língua e o jogo dos sentidos, na busca de criação de novos sentidos na escrita de seu texto. Esses efeitos de sentidos se interpenetram entre si, não sendo excludentes, e caracterizam a manifestação da autoria, compreendida na produção de sentidos do aluno que ocupava a posição-autor, dentro das condições oferecidas.

A circulação de dizeres e saberes que constituiu a essência do trabalho do “Labes” permitiu que os sujeitos se filiassem aos discursos, resignificando-os. Nessa retomada resignificativa o sujeito se constitui, junto com o sentido que produz. Como exemplo, cito aqui a análise dos textos “Os Dois Cabrais” e “Brasil: Garimpeiros”. Os sujeitos constituem seus posicionamentos concordando e discordando de saberes que retomam das leituras feitas. No embate de saberes diversos que é ensejado na demanda de se posicionarem ao escreverem os seus textos, os sujeitos dão visibilidade à heterogeneidade que os constitui, aos discursos que os atravessam e às definições de posições discursivas assumidas. Assim, a definição de uma posição parece acompanhar o efeito de fechamento do texto, manifestação da posição-autor.

Consoante com Pêcheux (1995), a apropriação de um discurso, sendo filiação e não aprendizagem, é inscrição em uma memória discursiva, sendo, ao mesmo tempo, um efeito dessa filiação (PÊCHEUX, 1990a). É trabalho deliberado, ao mesmo tempo em que atravessado por determinações inconscientes. Considero que as práticas de textualização são práticas que implicam tanto um movimento de ordem consciente, quanto de ordem inconsciente, o que me permite dizer que textualizar implica principalmente os efeitos da linguagem sobre o sujeito – os efeitos do dito/escrito sobre o próprio sujeito. Em alguns textos dos alunos é possível visualizar o descontrole do sujeito diante da linguagem. Exemplifico com o texto “Uma Mente Brilhante II”, em que o aluno parece estar em descontrole diante da linguagem, o que

produz o surgimento do não planejado, do não intencional, enunciados nos quais a língua foge ao controle do sujeito.

Interpretar é filiar-se à memória discursiva – e isso não se ensina, é filiação. Mas podem ser criadas situações de produzir sentidos, permitindo que os sujeitos se deparem, reconheçam e se identifiquem com saberes, protagonizando uma experiência ligada ao contexto histórico-social e cultural. Nas práticas do “Labes”, esperava-se que os sujeitos alunos manifestassem posições discursivas, pois foram oportunizadas situações em que se depararam com perspectivas e regularidades enunciativas que representavam diferentes relações de contradição entre si, às quais os alunos se identificaram, por escolhas.

Assim, as práticas de escrita experimentadas favoreceram a retomada dos mais diversos temas e conseqüentemente a assunção e a manifestação de posições sobre os temas que emergiram; suscitaram ao sujeito que constituísse e assumisse o seu dizer. Nesse movimento de escrever e identificar-se, o sujeito dá materialidade à sua própria posição, e para isso precisa inserir-se também nas formas discursivas da própria escrita; é preciso que use as convenções da escrita para que possa dar vazão às suas próprias posições, à heterogeneidade que o constitui. No jogo com as palavras, conforme apontam as análises feitas, os alunos produziram deslizamentos de sentidos. Para citar aqui um exemplo: da palavra garimpo deriva garimpeiros que por sua vez desliza para brasileiros (semelhança fônica, inclusive), definindo a posição do aluno como contrária à exploração e “entreguismo” das riquezas do país. Esse modo de produzir sentidos “seus” pode ser atribuído às discussões realizadas e sem dúvida a outros processos discursivos de produção de sentidos efetivados anteriormente que emergiram nas práticas de textualização; considero que isto tenha ocorrido, por exemplo, no uso de expressões como “retórica parnasiana”, para se referir aos discursos dos políticos, e “Os Dois Cabrais”, para se referir à descoberta do Brasil.

Apoiando-se em Pêcheux (1990a, 1990c), Orlandi (2002a) relaciona a autoria à “repetição histórica”, que diz respeito à inscrição do dizer em uma memória discursiva, que faz a língua significar. Sublinha Orlandi que é nesse domínio de

repetição histórica que o sujeito faz aquele sentido fazer sentido em seu discurso, em sua memória. Essa historicização é repetição e ao mesmo tempo deslocamento, pois dá lugar à interpretação, ao equívoco, ao “outro” sentido. O equívoco enquanto lugar de interpretação é “justamente o espaço da identificação do sujeito” (ORLANDI, 2002 a, p.209). E, pontua Serrani (2003), “a construção discursiva do aprendiz só é possível mediante a mobilização de processos identificatórios do professor e do aluno, ao compreender e tomar a palavra, assumindo posições de sentido” (p.295).

A autoria remete ao “gesto de interpretação”. As práticas conduzidas no “Labes” incentivaram o “gesto de interpretação”. Propiciaram aos sujeitos-alunos que se filiassem à memória discursiva representada nos textos. Assumo, pois, que o professor, com o ensino que ministra, interfere nas filiações do aluno, interfere nas identidades, pois estas não são entendidas como fixas, estão sempre em construção.

Os processos de identificação supõem também a identificação à forma do discurso da escrita, que se traduziu na prática de escrever. Esperava-se que os sujeitos-alunos não tivessem meramente que se deparar com uma tarefa escolar a ser cumprida, mas que a contingência de escrever fosse um caminho para manifestar no texto os seus sentidos, expressar seus posicionamentos. Nessa prática de laboratório, esperava-se que certas convenções da escrita deveriam ser atendidas, tornando o texto interpretável. Assim, no gesto de escrever, ocorrem basicamente dois modos de filiações, os quais foram praticados: a) os posicionamentos frente aos saberes discursivos materializam-se, formatados pelas condições da língua escrita; b) o saber sobre a própria língua é aprofundado pelo sujeito ao produzir seu texto. Dessa forma, os textos escritos deram visibilidade às identificações e a enunciados discursivos que circulam na sociedade e na formação discursiva escolar, tais como a ação dos políticos, a exploração da natureza e da sociedade brasileira, as exigências de justiça social e outros temas que foram mobilizados e emergiram nos discursos dos alunos. Nesse processo de significar e se significar, os alunos concordaram e discordaram dos saberes e os re-significaram, produzindo textos singulares.

Se a identidade for entendida como unidade e dispersão, e o sujeito for entendido no sentido discursivo, dividido entre discursos que o constituem e o

atravessam, o professor terá condições de intensificar os processos identificatórios ao propor práticas de ensino que possibilitem ao sujeito construir sua identidade. Trabalhar e aceitar as diferenças, nesse sentido e nesse processo ganha um sentido particular (ORLANDI, 2002 a, p.205). No entanto, pontua a autora, nesta mesma obra, que tem observado que, na escola, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos que este aluno está produzindo e nesse gesto, como em outros, interfere na constituição das identidades.

Orlandi (2002 a) refere como “Identidades lingüísticas escolares” os saberes e os dizeres dos quais os alunos se apropriam na escola – são os discursos produzidos na língua que falamos na escola e que situam um conjunto de saberes. O trabalho escolar não deveria restringir-se à reprodução desses saberes; a reprodução desses saberes, a repetição formal produz textos impecáveis do ponto de vista gramatical, bem comportados, politicamente corretos e “sem aluno dentro”, pontua a autora (2002a, p. 208).

Assim, a interdição ao deslize, a negação do lugar do equívoco impedem alunos e professores a produção de outros sentidos, o que significa a negação da autoria. A proposta, então, é que o aluno não seja apenas incluído na autoria já constituída, mas que o professor privilegie a autoria em seu trabalho, dê destaque ao “gesto de interpretação”. Como afirma Orlandi (2002 a) “a escola deve criar condições para que ele possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam” (ORLANDI, 2002 a, p.211).

As práticas de textualização caracterizaram a posição pedagógica que assumi, como professora de língua portuguesa de um curso da área de ciências exatas, jogo entre língua e história, no qual os alunos produziram sentidos, assumindo posição no discurso. Os textos lidos propiciaram que emergissem outros textos e posições diversas e contraditórias sobre o mesmo tema. Isso produziu a convivência dos alunos com a diversidade, com a diferença. Parece ter havido um esforço desses alunos voltado à significação. Muitos são os textos “com sujeito dentro” (ORLANDI, 2002 a).

Nessas oportunidades dispus-me a ouvir as vozes dos alunos; a ausência da censura e do controle buscou favorecer que os alunos se escutassem e escutassem os sentidos produzidos no silêncio, quando se debruçavam sobre seu próprio texto para refazê-lo. No silêncio, por ser esse um silêncio fundador, permitindo que outros sentidos se fizessem ouvir: que os sujeitos fizessem a escuta de si mesmos e das vozes que os constituem, que se significassem, assumissem posição no discurso.

Na interlocução, porque as vozes que se fizeram ouvir nesses momentos deram visibilidade à heterogeneidade do sujeito e da formação discursiva escolar; na interlocução emergiram sentidos não homogêneos, esses se deram a ver no mesmo discurso; exemplifico com os sentidos produzidos para caracterizar “mentes brilhantes”; mentes brilhantes são cientistas, são “jóias intelectuais”, tal como os designa o aluno. Esses produzem transformações na sociedade. Entretanto, a seguir escreve o aluno “*mentes toscas também mudam o mundo*”. Com este enunciado, a posição-sujeito parece atribuir as transformações do mundo não apenas à genialidade ou ao trabalho das “jóias intelectuais”, tal como designa os cientistas, mas também a pessoas “toscas”, admitindo com isso que as mudanças no mundo não ocorrem apenas pela ação dos cientistas que fazem ciência e produzem tecnologia, mas também como efeito do trabalho anônimo das mentes incultas e dos braços de milhões de cidadãos. Ao afirmar que as “mentes incultas” produzem transformações, o aluno contrapõe saberes, deslocando sua identificação para outra formação discursiva ao produzir esse sentido, o que provoca a sua fragmentação, dando visibilidade a outra posição-sujeito.

Nos discursos dos alunos há traços de incertezas, de dúvidas, de oscilações entre uma e outra posição discursiva - identificações e desidentificações dos sujeitos, distanciamento de certos saberes e tomada de posição em relação a outros, o que me permite dizer que os processos identificatórios estavam em curso. Também se pôde visibilizar traços predominantemente parafrásticos, em que os sujeitos-alunos produzem poucos deslizamentos. Efeito do discurso pedagógico arraigado que assumiu a primazia no ensino da escrita, que privilegia a correção gramatical? Resistência? Disciplinamento?

Revisitando o *corpus* amplo, considere interessante o modo como os alunos se referem a John Nash, através de adjetivos e expressões avaliativas: “admirável”,

“gênio da matemática”, “história fantástica de John Nash”, “brilhante estudante”, “matemático magnífico”, “resolve problemas complexos”, “talento matemático”, “lances geniais”, “grande idéia”, “capacidade lógico - dedutiva”, “grande matemático”, “prodígio da matemática”, “inteligência fora do comum”, “jovem gênio”, “fantástico matemático”, “prodígio da matemática”, “idéia genial” “grande descoberta”, “muito bem conceituado”. Uma das produções foi intitulada “brilhantemente John Nash”. As palavras avaliativas através das quais os alunos designam John Nash indicam aspectos de quem fala e de onde fala. São marcas da filiação dos sujeitos - alunos à memória discursiva representada por John Nash, marcas do posicionamento dos alunos em relação à formação discursiva das ciências exatas, área de estudos que escolheram para exercer a sua profissão.

5 A IDENTIDADE DO PROFESSOR

Neste capítulo teço considerações sobre a identidade do professor, procurando situar a minha própria identidade como professora. Procuo situar a minha história; essa história foi constituída pelos discursos pedagógicos com os quais me identifiquei e pelas práticas que me produziram ao longo da minha vida escolar e profissional. Produzo a minha própria versão imaginária, buscando um efeito de fechamento e completude do texto.

Pesquisas sobre a formação do professor investigam de que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida de cada professor. Nóvoa (1982), utilizando a abordagem autobiográfica, conclui que a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa. O autor elenca três fatores que sustentariam o processo identitário dos professores: a adesão a princípios, a ação e a autoconsciência. Esses fatores, citados pelo autor, caracterizam a ação do professor como um processo planejado, consciente.

Para Nóvoa (1982), a identidade é um lugar de lutas e conflitos (p.16); este autor perspectiva a identidade do professor como um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão, construção que, consoante com o autor, passa pela capacidade do sujeito-professor de exercer com autonomia a sua profissão. Embora o autor considere que a maneira como cada um ensina seja dependente do que somos como pessoa, a teorização que faz Nóvoa significa que o sujeito exerce controle sobre a atividade docente, busca superar as dificuldades que se apresentam na vida profissional, constrói maneiras de ser e estar na profissão. Está presente no ponto de vista dessa abordagem um sujeito em controle, dono do seu fazer e do seu dizer.

Brown (1998) propõe refletir sobre as experiências, sugerindo que os professores devem encontrar um espaço onde suas histórias pessoais possam ser contadas, de modo a reavaliar as práticas pedagógicas. Essas práticas constituem parte integrante das identidades pessoais e profissionais dos sujeitos.

Zizek (1993) dá relevo especial às histórias, às memórias. Entende que a identidade depende de nossas memórias. Considera que as histórias, as narrativas que produzimos, permitem dispor de uma versão imaginária de nós mesmos.

Os autores que se ocupam da formação do professor Brown, (1998) Zizek (1993) e Larrosa (1994) destacam a memória e a atitude reflexiva do professor na construção da sua identidade profissional.

Para Larrosa (1994), “a dimensão narrativa é essencial para a construção da experiência de cada pessoa, ajudando a perceber o que somos” (p.68).

A experiência de si, consoante com Larrosa (1994)

pode ser analisada como resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação (LARROSA, 1994, p.38).

Quer dizer, a experiência de si é um processo complexo, dependente de vários mecanismos. O autor designa como “experiência de si”, a experiência do sujeito consigo mesmo. Esta é constituída, em grande parte, a partir de narrações. Sublinha que “o que somos, ou melhor, ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (LARROSA, 1994, p.48).

Desse ponto de vista, a memória não é armazenada, não é um depósito ou espaço físico, mas é um espaço de discursos, de contra-discursos funciona como aquilo que vem restabelecer os implícitos, o não dito, o já dito; “implica imaginação e composição, implica certo sentido do que somos, implica habilidade narrativa,” acrescenta Larrosa(1994, p.68). A “experiência de si” a que alude este autor caracteriza-se por uma intersecção de narrativas, falas e textos, envolvendo um

sentido reflexivo; falas e textos que remetem a sentidos que parecem ressoar permanentemente em nós.

Foucault (1997) usa a designação de “tecnologias do eu” (ou “ tecnologias de si”) como sendo as tecnologias através das quais um indivíduo estabelece uma relação consigo mesmo. O filósofo problematiza como a pessoa humana se fabrica no interior de certos aparatos (pedagógicos, terapêuticos) de produção de si mesmo, de subjetivação, práticas que medeiam a relação do sujeito consigo mesmo, na qual se estabelece, se regula, se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si. A “tecnologia de si”, no dizer de Foucault (1997) significa “uma reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios” (FOUCAULT, 1997, p.112)

As “tecnologias” que constituem os sujeitos – através das quais os sujeitos estabelecem uma relação consigo mesmo, para Foucault são discursos; considera que “discursos são práticas que formam os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2000b, p.56). Isso significa que os discursos produzem os sujeitos; deste ponto de vista, os discursos a que nos filiamos nos produzem enquanto sujeitos – pessoas e profissionais.

A identidade é processo contínuo, através do qual o sujeito se constitui; como processo, a construção das identidades está sempre em curso. Apóio-me em Pêcheux (1995), para quem o sujeito do discurso é heterogêneo, é constituído por diferentes posições-sujeito, que são efeito das identificações dos sujeitos com os saberes. Consoante com Pêcheux (1995), “as formas de identificação são modalidades de tomada de posição do sujeito frente aos saberes”, (p.217). De acordo com o filósofo (1995) há várias modalidades de tomada de posição, desde a que designa como “livremente consentida”, que identifica o discurso do “bom sujeito”, até a modalidade de posição que caracteriza o “mau sujeito”, e que consiste em distanciamento em relação a um saber, o que leva o sujeito a contra-identificar-se e a distanciar-se do saber que lhe é imposto pelo interdiscurso de uma formação discursiva. Uma terceira modalidade é a “desidentificação”, que

conduz ao trabalho de transformação-deslocamento da forma sujeito, sob a qual o sujeito desloca sua identificação para outra formação discursiva.

Do nosso ponto de vista teórico, sujeito e sentido são efeito de identificações e a interpretação é filiação, “o homem interpreta por filiação, isto é, inscrevendo-se nesta ou naquela formação discursiva, em um processo que é um processo de identificação” (ORLANDI, 1998, p.19). Como circulam saberes ideologicamente contraditórios em uma mesma formação discursiva, o sujeito pode filiar-se a, identificar-se com saberes que representam uma contradição em relação a outros. Como sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, é neste movimento que consistem os processos de identificação. Esses mecanismos de produção do sentido são também os mecanismos de produção do sujeito; “implicam uma relação com a língua (sistema capaz de equívoco) e com a história, funcionando ideologicamente” (ORLANDI, 2002a, p. 208). A identidade, pois, refere-se a “posições que se constituem em processos de memória afetados pelo inconsciente e pela ideologia” (ORLANDI, 2002 a p. 204). Torna-se impossível, pois, compreender a identidade do sujeito como fixa ou definida.

Em outras palavras, ao significar, ao produzir sentidos, o sujeito se significa, se produz. Essa experiência “é historicamente constituída e consiste em observar, decifrar, interpretar, descrever, julgar e narrar a si mesmo”, pontua Larrosa (1994, p. 43). Compreende escutar-se e compreender-se, processo no qual intervém a memória.

A memória discursiva, como pontuei anteriormente, não é linear, não é sempre clara, é “rastro” que conduz o sujeito a uma direção e não a outra. A memória discursiva não é sempre formulada, dita, como se fosse um grande texto, como diz Payer (2000). Essa memória é em parte apagada, não formulada, inacessível em alguns momentos, a ponto de nela permanecerem alguns fatos, e não outros. “Elas nos constituem na base, de maneira fundamental, para além da nossa consciência”, (PAYER, 2000, p.19). Esses “rastros”, “inscrições” (FREUD, 1976 a) que nos constituem podem não significar algo que realmente já ouvimos, estão em nós mesmos, sem recordarmos que ouvimos. Parecem indicar direções que

tomamos para significar, para agir. Dizemos então que essa memória discursiva é constitutiva.

Não será por considerar a memória dessa forma que Tardif (2005) pontua que os saberes profissionais dos professores são plurais e temporais, atravessam tanto a história de vida quanto a sua carreira e os fundamentos do ensino? No dizer deste autor, os saberes são, a um só tempo, existenciais, sociais (TARDIF, 2005, p.102). Isso significa que a história de vida intelectual, emocional, afetiva pessoal e interpessoal constituem o sujeito-professor. O ensino se tece dessa historicidade, sendo efeito de práticas, de discursos que o atravessam e o constituem; discursos da família, da escola, da formação profissional, efeito das muitas interações de que participamos, dos saberes com os quais nos identificamos.

Pesquisas conduzidas por Butt & Raymond (1989), Carter & Doyle (1996), Raymond, Richardson (1996), reportadas por Tardif (2005) demonstram que uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo, de sua história de vida escolar. Consoante com esses autores, os professores são trabalhadores que foram mergulhados no seu espaço de trabalho por aproximadamente dezesseis anos, isto é, foram alunos durante o período de, aproximadamente, dezesseis anos. Essa imersão se manifesta através de uma bagagem de conhecimentos, de crenças e de representações sobre a prática docente. Podem não configurar memória consciente ou recordações, (TARDIF, 2005, p.255).

Segundo essas pesquisas, os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E quando começam a lecionar, são essas crenças que eles ativam para dar solução aos problemas profissionais. Concluem as pesquisas que o professor não ensina como aprendeu, mas como foi ensinado, o que leva a considerar as práticas pedagógicas nas quais fomos constituídos, que emergem em dados momentos, nas salas de aula, dando visibilidade às contradições que constituem a identidade do sujeito-professor.

Tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a escolaridade têm peso decisivo na compreensão dos saberes - do saber-fazer e do saber-ser, que serão mobilizados no exercício do magistério, pois há muito mais continuidade do que ruptura entre o conhecimento profissional do professor e as experiências da socialização primária, representadas pela família e ambiente de vida, havendo, da mesma forma, continuidade entre as experiências escolares e a atuação do professor, concluem essas pesquisas.

5.1. TECENDO OS FIOS DA MEMÓRIA

A experiência de si se tece e é tecida pelo discurso, é “criação”, afirma Larrosa (1994). E criatividade, acrescento, pois é sempre interpretação. Implica narração de si mesmo, se constitui no e pelo discurso. Minha experiência profissional, suponho, enraiza-se em minha história pessoal.

Minha filiação a certas teorias e não a outras, a certas práticas pedagógicas e não a outras, acredito, configurou-se a partir das minhas primeiras experiências com as letras, pelos sentidos que produzia para as histórias e poemas; teve origem, penso, no meu universo familiar, onde circulavam versos e histórias infantis, contadas pelos adultos da família. Diferentemente desta situação vivida, a experiência com a linguagem, na escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, caracterizou um outro mundo, que não se ligava a essas experiências, já vividas.

Integravam essas experiências, a interlocução e a interpretação, que se tornaram modos de ensinar e aprender, que introduzi nas práticas do “Labes” e em muitos outros momentos da minha vida, como professora.

Na posição de aluna, que assumi durante a minha vida profissional, compreendi que a vida escolar não pode ser reduzida à dimensão racional, como

ênfatizam as teorias pedagógicas e psicológicas que tinha estudado durante a minha formação profissional. Porém, àquele momento não tinha essa experiência nem como aluna nem como professora - o discurso que me constituía até então e que assumiu a primazia era o discurso cartesiano, fundado na racionalidade. A mudança de posição – ser aluna e não professora, escrever textos e não só dizer aos alunos que escrevessem, a meu ver, o jogo entre esses lugares sociais que ocupava ajudou a dissolver a falsa unidade da posição sujeito-professor como “aquele que sabe”. Produziu deslocamentos, a não fixidez na posição de professora. Desse modo, imagino que a condição de aluna me produziu enquanto professora, daí porque assumo as noções de discurso de Pêcheux (1995) e de Foucault (2002) – como efeitos de sentido e como práticas que produzem os sujeitos.

Houve situações profissionais que me marcaram. Uma dessas situações foi vivida em uma escola de magistério, em que lecionei por muitos anos, e que produziu efeitos, penso, na minha identidade como professora. Nesta escola, após as práticas docentes, eram realizados seminários, cujo propósito era o de avaliar a atuação das alunas, futuras professoras, nas práticas docentes. Além de orientar a prática docente, nós, professores, íamos observar a atuação das alunas nas escolas em que atuavam. Essas eram oportunidades de refletir sobre o ensino ministrado nas diferentes disciplinas. Essa reflexão provocava efeitos em mim - não posso dizer se imediatos ou não, mas o fato é que tudo isso, em algum aspecto, me desestabilizava, me provocava questionamentos, levando-me muitas vezes a repensar a minha ação docente, a buscar outras formas de ensinar, buscar instrumentos didáticos que pudessem cada vez mais dar conta da realidade educacional onde eu me situava. Esse era um esforço intencional, consciente, planejado, que tinha como propósito a melhoria da qualidade do ensino que ministrava.

Esses e outros momentos vividos permitiram que eu me construísse como pessoa e como profissional, produziam a minha experiência comigo mesmo e com outros sujeitos, outros professores e alunos, levando-me a desidentificar-me com, a

distanciar-me de certos saberes que me tinham produzido, a realizar constantes deslocamentos ao identificar-me com outros saberes.

Tal como o sujeito, o professor é constituído por uma heterogeneidade de discursos que marcam sua posição-sujeito-professor, processo no qual, em dado momento, há primazia de um discurso pedagógico sobre o outro, de certas práticas sobre outras. Refletindo sobre o modo como me constituí, entendo que ao longo da minha história de vida como professora fui aprisionada por vários discursos pedagógicos, e com eles me identifiquei, o que teve como efeito que certos discursos e certas práticas que assumiram a primazia sobre outras, fazendo com que a minha vida profissional fosse um processo dinâmico, sempre em produção.

Esses discursos nos quais produzi minha identificação imaginária têm fios em comum: sua proposição básica é a centralidade do ser humano, o homem como sujeito social e histórico; sujeitos que significam e que merecem respeito. Esses são pontos em que o sentido se fixa, traçando um trajeto que não é linear, é descontínuo, o que me leva a considerar que a memória não é plana, não tem linearidade. Esses fios que teceram a minha vida profissional (e pessoal) parecem ser rastros de memória. Rastros que conduzem o sujeito em certa direção e não a outro, pois não é qualquer coisa que afeta e se inscreve na memória. Refletindo sobre a minha experiência profissional, acredito que no processo desta construção conjugam-se não só a minha história de vida e a vida escolar, mas também um esforço consciente de exercer a profissão com competência.

As conclusões das pesquisas autobiográficas, citadas por Tardif (2005) apontam para um processo de interiorização de conhecimentos, crenças, competências e valores, relações com os outros que são reatualizadas e reutilizados de maneira reflexiva na prática docente. A vida familiar e pessoas significativas na família aparecem como uma fonte de influência muito importante, que modela a atitude dos professores no ensino. Experiências escolares anteriores e as relações determinantes com professores contribuem para modelar a identidade pessoal dos professores e seu conhecimento prático. Essas conclusões, penso, remetem à minha própria experiência, constituem o meu imaginário - as

histórias ouvidas na infância, onde ler e escrever foram, principalmente, produzir sentidos e não apenas reproduzir os sentidos já dados. Remetem a experiências e noções já estabelecidas antes de ser profissional da educação, como aluna e como pessoa.

Como professora, isso parece ter produzido efeito nas negociações que estabeleci com os alunos, nas práticas do “Laboratório de Escrita”, no respeito às variantes lingüísticas presentes na sala de aula, nas práticas de textualização que conduzi durante a minha vida profissional, na interlocução proposta em sala de aula, oportunizando muitas e variadas situações dos alunos se identificarem com a área de estudo que escolheram. Também se manifestou na não consagração do sentido único, na ausência de censura, que caracterizou o discurso pedagógico do “Laboratório de escrita” e outras muitas atividades profissionais.

Nas práticas discursivas do “Labes”, a meu ver, foi produzido um “espaço intervalar” (ORLANDI, 1988 d), espaço em que permitiu aos sujeitos-alunos realizarem ações com a linguagem para construir, reconstruir, desconstruir e até destruir certos sentidos. Houve, também, reversibilidade de posições: coloquei-me como ouvinte e os alunos assumiram a posição-professor, dado que propunha práticas nas quais os alunos pesquisaram temas relacionados à área de trabalho das Engenharias, curso que realizavam. Nessas práticas coloquei-me na posição de ouvinte e de aprendente.

Essa forma de tratar o saber produziu certa atitude frente aos saberes, e não outra, indicando que as relações que envolvem poder e saber podem ser resignificadas. Assim, a ordem em uma sala de aula, e especificamente na minha sala de aula, resultava de negociação entre os atores do ato pedagógico. O respeito pautava essas relações, marcadas pela autoridade do professor, não havendo lugar para autoritarismos.

O discurso pedagógico do “Labes” visava a alargar a capacidade de interpretação do sujeito pelo jogo da língua na história, pela circulação dos sentidos. Nessas práticas de textualização a língua não era compreendida como código ou meio de comunicação, mas como lugar do deslizamento, do equívoco,

re-significando o espaço escolar como espaço possível de novos sentidos, podendo-se visibilizar a historicidade da língua, sua imbricação com a vida, sua não-higienização. Isso diz respeito a sujeitos inseridos na história e na sociedade, lugar em que o sujeito “faz laços” se inscreve em dada memória; lugar em que se dispersa em diferentes posições-sujeitos.

A reflexão que faço neste estudo levou-me a concluir que não há uma forma, um modo de ensinar a escrever, mas que a forma, o modo com que o professor propõe o trabalho de textualização é um fator importante na produção de sentidos e de sujeitos. As diferentes práticas de textualização que conduzi tornaram possível visibilizar as diferentes posições que o sujeito-aluno assume no discurso; seu texto parece ser efeito do discurso pedagógico, perspectivado pelo professor.

Se o DP do professor é de matriz discursiva, entendendo o intradiscorso como gesto de filiação, se correção gramatical e sintática não são exigências autoritárias, o discurso do aluno tende a se estruturar com as contradições que constituem sujeitos e discurso, dando visibilidade à heterogeneidade que os constitui. Assim, o que caracteriza a filiação do professor é que esta, como efeito, de certa maneira e em determinadas condições, pode produzir a filiação do aluno.

A análise do *corpus* permitiu concluir que o aluno do Ensino Superior, como já foi aprisionado pelo discurso pedagógico, embora seja chamado a significar, a produzir sentidos, acaba por vezes reproduzindo os sentidos do autor/ da professora/ da autoridade, pois já foi capturado por esse funcionamento discursivo, pelo “jogo da escola”, disciplinamento que o assujeita, imaginário como qual o sujeito-aluno está identificado. Este não é um lugar pacífico, mas um lugar de luta, de confronto e de resistência, no qual foram produzidos outros sentidos. Pode-se visibilizar no *corpus* desta pesquisa textos que manifestam deslocamentos, por não representarem apenas paráfrases, mas representarem diferentes manifestações dos alunos frente aos saberes.

O *corpus* analisado indica que a escola é também lugar de “gestos de interpretação”, é “espaço intervalar” espaço discursivo criado pelos interlocutores. Se os discursos pedagógicos forem visibilizados como “acontecimentos sócio-históricos situados e ideologicamente constituídos e não como estruturas

inquestionáveis e fixas” (CORACINI, 2003a, p.114), a escola pode ser perspectivada como lugar de interpretação, lugar de construção de identidades, dispositivo que produz sujeitos, produz identificações, e não apenas “identidades lingüísticas escolares” (ORLANDI, 2002a). Pode tornar-se o lugar, por excelência, do “gesto de interpretação”, gesto humano fundamental (ORLANDI, 1996).

O “Laboratório de Escrita” tornou-se lugar de interlocução, “espaço intervalar”, espaço discursivo criado pelos interlocutores onde os sentidos foram construídos. Do mesmo modo, as práticas conduzidas no “Labes” situaram alunos e professor como “interpretantes” como os designa Mutti (2003), o que significa uma desconstrução nas posições originária e socialmente construídas dos protagonistas do DP como relações de dominação, supondo a quebra desta relação e o estabelecimento da interlocução entre os protagonistas do ato pedagógico.

A filiação a essa memória discursiva implicou o entendimento de que a língua foge à regularização, à gramatização, ao controle consciente do sujeito, filiação que produziu como resultado práticas diferenciadas de escrita e muitas produções criativas.

Por fim, ainda, desejo pontuar que este texto, lugar onde produzo uma unidade imaginária de mim mesma, esta narração que produzo sobre mim mesma, também é uma interpretação.

6 REFERÊNCIAS

ACHARD, P. (org). **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____,S. **A filosofia da linguagem**. Campinas: Ed. UNICAMP, 2001.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

ALMEIDA, N. **Gramática Metódica da Língua Portuguesa**. São Paulo: ed. Saraiva, 1961.

AQUINO, M. **Práticas de leitura: uma narrativa deslizando sobre fios de memória**. In: *Leitura: teoria e prática*. Ano 19, dezembro de 2000, nº 36.

AUTHIER-REVUZ, J. **Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours**.D.R.L.A.V., n 26,p.91-151,1982.

_____.**Hétérogeneidade(s) enunciativa(s)**. Cadernos de Estudos Lingüísticos,Campinas(19):25-42,jul-dez. 1990. Tradução de Celene M.Cruz e João Wanderley Geraldi.

_____.**Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva : elementos para uma abordagem do outro no discurso**.Trad. Alda Scher & Elsa N.Ortiz.Texto digitado. 1998.

_____.**Falta do dizer, dizer da falta : as palavras do silêncio**.In : Orlandi(org). *Gestos de Leitura da História no Discurso*. São Paulo : Pontes,1994.

BALOCCO, A.E. **A escrita e o escrito: produzindo identidades, domesticando diferenças**. In: MARIANI, B. (Org.). *A Escrita e os Escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Clara Luz, 2006.

BALTAR, M. **A competência discursiva através de gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula**. Tese de Doutorado. Inédita. Instituto de Letras. UFRGS. Março 2005.

- BARROS, E. 1985. **Nova gramática da língua portuguesa**. São Paulo: Atlas, 1985.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1996.
- BENVENISTE, E. **Da subjetividade da linguagem**. In: Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 1991a.
- _____. **A natureza dos pronomes**. In: Problemas de Lingüística Geral I. Campinas: Pontes, 1991b.
- _____. **O aparelho formal da enunciação**. In: Problemas de Lingüística Geral II. Campinas: Pontes, 1991c.
- BERTOLDO, E. **O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe**. In: CORACINI, M.J. Discurso e Identidade. Campinas: Argos, 2003.
- BILAC, O. **Via láctea**. In: Antologia das Antologias: 101 Poetas Brasileiros Revisitados. São Paulo: Musa Editora, 1995.
- BOMFIM, Eneida. **Advérbios**. São Paulo: Ática, 1988.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- BRÉAL, M. **Ensaio de Semântica**. São Paulo: Pontes, 1992.
- BROWN, T. (1998). Memories are made of this +. *Chreods*, V. 13. Sep./Oct 1998.
- CALIL, E. **Autoria - efeito de relações inconclusas (um estudo das práticas de textualização da escola)**. Tese de Doutorado. IEL, UNICAMP, 1995.
- _____. **A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada**. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.33, nº 2, p.13-21, junho de 1998.
- CAPPONI, M. G. **A escrita na escola: apre (e) ndendo as regras do jogo**. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL. Unicamp, 2006.
- CAUDURO, M.L. F. **Erros na fala infantil**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, agosto de 1996.
- CHOMSKY, N. **Aspectos da teoria da sintaxe**. Coimbra: Armínio Arenado Ed., 1975.

COLASANTI, M. **Cosendo os pontos de cada dia.** In: A Casa das Palavras. São Paulo: Ática, 2002.

CORACINI, M.J. **Heterogeneidade e leitura na aula de língua materna.** In: CORACINI, M.J. e ERNEST, A. (ORGS). Pelotas:Educat,2001.

_____.**Leitura: decodificação, processo discursivo?** In: CORACINI, M. J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. **A banalização dos conceitos no discurso de sala de aula.** In: CORACINI, M.J. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira.** Campinas: Pontes, 2002b.

_____. **Diversidade e semelhanças em aulas de Leitura.** In: CORACINI, M. J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura - Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2002c.

CORACINI, M.J. **A aula de leitura: um jogo de ilusões.** In: CORACINI, M.J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura. São Paulo: Pontes, 2002d.

_____.**Subjetividade e identidade do (a) professor (a) de português.** In: CORACINI (org). Identidade e Discurso. Campinas: Argos, 2003a.

_____.**A celebração do outro na constituição da identidade.** Organon, n.35, p.201- 220.2003b.

_____.**Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade.** In: CORACINI, M.J. (org). Campinas: Argos, 2003c

CORACINI e BERTOLDO (orgs.). Prefácio In: **O desejo da teoria e a contingência da prática** – discursos sobre/na sala de aula. Campinas,SP:Mercado das Letras,2003.

COURTINE, J. J. **Le discours communiste adressé aux chrétiens.** Langages, v.62. Paris: Didier-Larousse,1981.

_____. **O chapéu de Clementis.** In: INDUSRSKY, F. & LEANDRO FERREIRA, M.C. (Org) Os Múltiplos territórios da Análise do Discurso. Organon PortoAlegre: Sagra-Luzatto, 1999.

_____. **O discurso inatingível: marxismo e lingüística.** Tradução de Heloísa M. Rosário. In: Cadernos de Tradução (6). Porto Alegre: 1999, p.5-18.

DERRIDA, J. **A escritura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas.** In: A Escritura e a Diferença. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1995.

DIAS, G. **Canção do exílio.** In: Antologia das Antologias: 101 Poetas Brasileiros Revisitados. São Paulo: Musa Editora, 1995.

DUCROT, O. **Dizer e não dizer.** Princípios de Semântica Lingüística. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **O dizer e o dito.** Campinas: Ed. Cultrix, 1988.

ECKERT-HOFF, B. **O dizer da prática do sujeito - professor.** In: Discurso e Sociedade - Práticas em Análise do Discurso. In: PEREIRA e CORACINI (Org). Pelotas, Educat, 2001.

_____. **Processos de identificação do sujeito-professor de língua materna - a costura e a sutura dos fios.** In: CORACINI, M.J. (org). Identidade e Discurso. Campinas: Argos Editora, 2003.

_____. **(Re) buscando Pêcheux: algumas reflexões in-certas.** In: Indursky, F e L. Ferreira (org). Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2005.

FARIA, N. **Nas Letras das canções a relação oralidade–escrita.** Recife: Ed. UFPE, 1997.

FÁVERO, T. **O Duplo jogo discursivo do advérbio.** In: CORACINI E PEREIRA. Discurso e sociedade - práticas em análise do discurso. Pelotas: Educat, 2001.

FERREIRA, B.H. **Pequeno dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 11^a ed.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIAD, R. **A Produção de textos em situação escolar passada uma década**. Anais III Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. UNICAMP. Campinas, 1993.

FISS, Dóris Maria L. **Territórios incertos: os processos de subjetivação de professores da rede pública estadual**. UFRGS, Faculdade de Educação. Tese, inédita. 2003.

FLORES, V. **Lingüística e psicanálise**. Porto Alegre: EDIPUC, 1999.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade**, vol.II. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____. **O que é um autor**. Lisboa: Editora Veja, 1992.

_____. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, Paul. Michel Foucault– uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Resumo dos cursos no Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2000a.

_____. **Arqueologia do saber**: Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Ed.Graal, 2001.

_____. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002 .

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1966.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1981.

_____. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1982.

FREUD, S. **Notas sobre o bloco mágico**. In: Edição standard brasileira das obras completas de Freud. Lisboa: Imago, 1976 a.

_____. **A interpretação dos sonhos.** In: Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1976 b.

GADET & PÊCHEUX. **A língua inatingível - o discurso da história na lingüística.** Campinas, Pontes, 2004.

GALLO, S. **Discurso da escrita e ensino.** Campinas; Ed. Da Unicamp, 1995.

GEBARA, E., Romualdo J. e ALKMIN, T. **A lingüística e o ensino de língua materna.** In: GERALDI, J.W. (org). O Texto na Sala de Aula-Leitura e Produção. Cascavel: Assoeste, 1984.

GERALDI, J.W. **O Texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: ed.Assoeste, 1984.

_____.**Prática de produção de textos na escola.** Trabalhos em Lingüística Aplicada,.7,p.23-28.1986.

_____.**Portos de Passagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1993.

_____.**Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado das Letras, 2002.

GHIRALDELO, C. **As representações da língua portuguesa e as formas de subjetivação.** In: CORACINI (org). Identidade e Discurso. Campinas: Argos, 2003.

_____.**A escrita (língua materna) em cursos de Engenharias.** In: Ghiraldelo (org.)Língua portuguesa no ensino superior- experiências e reflexões.Clara Luz: São Carlos,2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, poder e discriminação.** In: Linguagem, Escrita e Poder. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOODSON, I. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional.** In:Novoa, A. (org.) Vidas de Professres. Porto: Porto Ed., 1992.

GORE, J. **Foucault e a educação: fascinantes desafios.** In: T.T.Silva (org): O sujeito da educação-estudos Foucaultianos. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

GREGOLIN, M. R. **Foucault & Pêcheux - diálogos e duelos**. São Carlos: Clara Luz, 2004.

GRICE, H.P. Logic and Conversation. In: P. COLE & J. L. MORGAN (orgs.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nova Iorque: Academic Press, 1975.

GRIGOLETTO, M. **A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica**. In: CORACINI, M.J. *O Jogo Discursivo da Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2002.

GUEDES, Paulo C. **Da redação escolar ao texto**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

GUILHOM DE ALBUQUERQUE, M. Prefácio. In: ALTHUSSER, **Aparelhos ideológicos do Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

GUIMARÃES, E. **Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. Campinas: Pontes, 1995.

_____. **Semântica do acontecimento**. Campinas, Pontes, 2002.

HAROCHE, C. **Grammaire, implicite et ambiguïté**. *Foundations of language*, 13: 215-36.

_____. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

HENRY, P. **Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux (1969)** In : GADET, F & HAK, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

_____. **A ferramenta imperfeita**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

_____. **A história não existe**. In: Orlandi (org). *Gestos de Leitura*. Campinas, Ed. Unicamp, 1994.

HORTA NUNES, J. **Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade**. In: ORLANDI, E (org.O.). *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Ed. Pontes, 1998.

_____. **Discurso de divulgação: a descoberta entre a ciência e a não-ciência.** In: GUIMARÃES, E. (org.). Produção e Circulação do Conhecimento. Campinas: Pontes, 2001.

HÜBERMANN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: Nóvoa, A. Vidas de Professores. Porto: Ed. do Porto, 1992.

INDURSKY, F. **A fragmentação do sujeito em análise do discurso.** In: INDURSKY F. e CAMPOS (org.) Discurso, Memória, Identidade. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 2000.

_____. **Formação discursiva: ainda é possível trabalhar com esta noção? Por quê?** II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, novembro de 2005. Cd rom.

JAKOBSON, R. **Lingüística e poética.** In: Lingüística e Comunicação. São Paulo: Ed. Cultrix, 1999 a.

_____. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia.** In: Lingüística e Comunicação. São Paulo, Ed. Cultrix, 1999 b.

JARDIM, R.P. **A travessia do leitor: histórias de leitura e memória discursiva nos dizeres de alunas adultas.** Dissertação de Mestrado, UFRGS, Faculdade de Educação, 2002.

KEENAN, G. **The Paradox of knowledge and power: reading Foucault on a bias political theory,** S&C, 15 (1)1987.

KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1996.

KOCH, I. **Argumentação e linguagem.** São Paulo: Cortez, 1983.

KRISTEVA, J. **Etrangers à nous-mêmes.** Paris: Gallimard, 1991.

_____. **História da Linguagem.** Lisboa : Edições 70, 1999.

LACAN, J. (1972)-**O Seminário de Jacques Lacan, livro 20.** (Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão brasileira de M.D. Magno. Rio de Janeiro, Jorge-Zahar, 1982.

_____. **Escritos.** São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAJOLO, M. 1982. **O texto não é pretexto**. In: Zilbermann, R.(org.) *Leitura em Crisena Escola: as alternativas do professor*. São Paulo: Brasiliense,1982.

_____.2002. **Leitura e literatura na escola e na vida**. Disponível em URL em <http://www.proler.bn.br/texto7.htm>. Acesso em 15/4/2006.

LARROSA, J. **Tecnologias do eu e educação**. In: SILVA, T.T.O sujeito da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEANDRO FERREIRA, M.C. **A Resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Tese de doutorado. IEL - Unicamp. 1994.

LEMOS C. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**. ABRALIN, Boletim 3, set/1982, p.97-126. 1982.

_____. **Interacionismo e aquisição da linguagem**. Revista D.E.L.T.A. Vol 2. São Paulo: Editora da PUC-SP, 1986.

_____. **Processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de câmbio**. Substratum I nº. 1,1992

LEMOS, C. **Língua e discurso na teorização sobre a aquisição da linguagem**. Letras de Hoje, Porto Alegre, PUC-RS, nº 102, p.9-28, 1995.

LEMOS BRITO, C. **Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção dos textos escolares)**.In:Geraldi,J.W.(ORG).O Texto na Sala de Aula:leitura e produção.Cascavel:ed.Assoeste,1984.

LOURENÇO F^o.M. B. **Testes ABC: para verificar a maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo, 4^a ed.1952.

LUFT, C. P. **Língua e Liberdade**. Porto Alegre: Ed. Ática, 1985.

LYOTARD, J. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 2002.

MACHADO, R. **Por uma genealogia do poder**. In: Foucault, M.Microfísica do Poder. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

MAINGUENAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: reler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MALDIDIER, D.; NORMAND, C.; ROBIN, R. **Discurso e ideologia: bases para uma pesquisa**. IN: ORLANDI (ORG). Gestos de Leitura. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1994.

MANACORDA, M.A. **A história da educação: da antigüidade aos novos dias**. São Paulo: Cortez, 2000.

MANNONI, O. **Desidentificação**. In: MANNONI, M. As Identificações na Clínica e na Teoria Psicanalítica. Rio de Janeiro: Relume Damará, 1994.

MARIANI, B. **O comunismo imaginário, práticas discursivas da imprensa sobre o PC do B (1922-1989)** Campinas, Unicamp, tese de Doutorado. 1996.

_____. **Silêncio e metáfora, algo para se pensar**. Anais do II SEAD. Porto Alegre, UFRGS. Nov.2005. Cd room.

MARQUES, Maria Helena. **Ensaio de semântica**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARANDIN, J.M. **Problèmes d'analyse du discours; essai de description du discours français sur la Chine**. Langages, nº 55, Larrousse: Paris, 1979.

MASCIA, M. A. **Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista**. In: CARVALHO, R. Leitura – Múltiplos Olhares. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

MEIRELES, Cecília. **Se eu fosse pintor**. In: Poesia Completa. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1995.

MILNER, J.C. **Ordres et raisons de lanague**. Paris:Seuil ,1982.

_____. **Les noms indistincts**. Paris, Seuil, 1983.

_____. **O Amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Introduction à une science du Langage**. Paris, Seuil, 1989.

MOTA, Sônia Borges Vieira da. **O quebra-cabeça: a instância da letra na aquisição da escrita**. São Paulo: PUC. Tese de doutorado. Inédita. 1995.

_____. **Escrita e oralidade: na banda de möbius.** Mimeografado. 1997.

MUTTI, R. **Assim... assim...dizem os alunos.** In: LEFFA, V. (ED). Linguagem e Ensino – Revista do Curso de Mestrado em Letras - Universidade Católica de Pelotas, v.3, nº1, Jan.2000, p.11-26.

_____. **O Texto jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno.** In CORACINI M. J E ORLANDI, E. (org). Discurso e Sociedade - Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: Educat, 2001.

_____. **Análise do discurso e ensino do português: o que interessa ao professor, 2003.** Disponível em URL. www.entrelinhas.unisinus.br. Acesso em 17 de agosto de 2006.

_____. **O primado do outro sobre o mesmo.** In: INDURSKY, F. E FERREIRA, M.C. (org). Michel Pêcheux e a análise do Discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2005.

NASIO, J.D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise.** Rio de Janeiro: Ed.Zahar, 1995.

_____. **Cinco lições sobre a teoria de Jacques Lacan.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar,1992.

NEVES, M.H. **Gramática de usos do português.** São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NIETZSCHE, F. **Introdução teórica sobre a verdade e a mentira no sentido extra- moral.** In: O Livro do Filósofo. Porto, Ed. Rés. s/d.

NÓBREGA, M. **Professor: lugar do poder.** In: CORACINI, M.J. e PEREIRA, A (Org). Discurso e Sociedade – Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: Educat, 2001.

NOVOA, A. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente.** In: Teoria e Educação. Porto Alegre, nº4(1991),p109-139.

_____. **Os professores e as histórias de suas vidas.** In: Novoa, A. (org) Vidas de Professores. Porto. Porto Editora, 1992.

ORECCHIONI, C. K. **L'énonciation – de la subjectivité dans le langage.** Paris:Armand Colin,1980.

ORLANDI, E.P. **Segmentar ou recortar.** In: Lingüística: Questões e Controvérsias. Uberaba, CUB,1984.

_____. **Protagonistas do discurso.** In: Série Estudos Uberaba nº4, 1986.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso.** Campinas: Pontes, 1987.

_____. **Nem escritor, nem sujeito: apenas autor** In: ORLANDI, E. (org). Discurso e Leitura. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1988a.

_____. **O inteligível, o interpretável e o compreensível.** In: ORLANDI (org.) Discurso e Leitura. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988b.

_____. **As histórias das leituras.** In: ORLANDI (org.) Discurso e Leitura. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988c.

_____. **Linguagem e método: uma questão da análise do discurso.** In: ORLANDI (org.) Discurso e Leitura. Campinas: Ed. da Unicamp, 1988d.

_____. **Leitura: questão lingüística, pedagógica ou social.** In: ORLANDI, E. (org). Discurso e Leitura. Campinas: Ed. Da Unicamp, 1988e.

_____. **Terra à vista! Discurso do confronto: velho e novo mundo.** São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **As formas de silêncio. No Movimento dos Sentidos.** Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

_____. **Vão surgindo os sentidos.** In: Orlandi, Eni(org.). Discurso Fundador. Campinas: Pontes,1993.

_____. **Texto e discurso.** In: O Texto em Perspectiva. Organon 23, vol.9, nº23. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1995 a.

_____. **Efeitos do verbal sobre o não-verbal.** Revista Rua - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. -NUDECRI. Março 1995, nº 1,1995b.

_____. **Interpretação, autoria e efeitos do trabalho simbólico.** São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **A leitura proposta e os leitores possíveis.** In: ORLANDI (org). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes,1998.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999a.

_____. **Mai de 1968: os silêncios da memória.** In: ACHARD, P. et al. Papel da Memória. Campinas: Ed. Pontes, 1999. Trad. e Intr. José Horta Nunes. 1999b.

_____. **Divulgação científica e efeito leitor: uma política social urbana.** In: GUIMARÃES, E. (ORG) Produção e Circulação do Conhecimento. Campinas: Pontes Editora, 2001.

_____. **Identidade lingüística escolar.** In: Signorini, I. (org) Linguagem e Identidade- elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, Mercado das Letras, 2002a.

_____. **Língua e conhecimento lingüístico - para uma história das idéias no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002 b

_____. **O objeto da ciência também merece que se lute por ele.** In: MALDIDIER, D. A Inquietação do Discurso - reler Michel Pêcheux hoje. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2005a.

_____. **A análise do discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil.** In: INDURSKY, F. e LEANDRO FERREIRA, M.C. Michel Pêcheux e a análise do Discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos, Clara Luz, 2005b.

ORLANDI, E. e GUIMARÃES, E. **Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito.** In: Orlandi (org.). Discurso e Leitura. Campinas: Ed da Unicamp, 1988.

OSAKABE, H. **Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita.** In: ZILBERMANN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do Professor.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PALMIERE, D.T. **Os engenheiros também lêem.** In: GHIRALDELO (org) *Língua Portuguesa no Ensino Superior- experiências e reflexões.* São Carlos: Claraluz, 2006.

PAYER, M. O. **As diferentes memórias discursivas no processo de leitura.** In: *Leitura-Teoria e prática* ano 19, nº 36, dez 2000.

PÊCHEUX, M. **Remontémons de Foucault a Spinoza.** In TOLEDO, M. *El Discurso Político.* México, Nueva Imagen, 1980.

_____. **Sur le (dé-) construction des theories linguistiques.** D.R.L.A.V. n.27, p.1-24, 1982.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Campinas: Pontes, 1990a.

_____. **Delimitações, inversões, deslocamentos.** Cadernos de Estudos Lingüísticos. Vo1. 19. Campinas, SP: jul./dez. 1990b.

_____. **Análise automática do discurso (AAD 69)** In: Gadet & Hak (orgs). *Por uma análise automática do discurso.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1990c.

_____. **A análise do discurso: três épocas.** In: F.Gadet & T.Hak(orgs.). *Por uma análise automática do discurso.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1990 d.

_____. **Ler o arquivo hoje.** In: ORLANDI, E. (org). *Gestos de Leitura.* Campinas: Ed. da Unicamp, 1994.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas, ed. da Unicamp, 1995.

_____. **O Papel da memória.** In: ACHARD, P (org)l. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX e FUCHS. **A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas.** In: F.Gadet e Hak, T. (orgs.) *Por uma Análise Automática do Discurso.* Campinas: Ed da Unicamp, 1990.

PÉCORA, A. **Problemas de redação.** São Paulo: Martins Fontes, 1983.

PFEIFFER, C. **O leitor no contexto escolar.** In: Orlandi (org). A Leitura e os Leitores. Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Escola e divulgação científica.** In: Guimarães, E. (org). Produção e Circulação do Conhecimento. Campinas: Pontes Editora, 2001.

_____. **O fogo que desengessa e mobiliza - uma entrada na obra de Michel Pêcheux.** In: Indursky, F. e Ferreira, M. C. (org). Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Clara Luz, 2005.

POSSENTI, Sírio. **Gramática e política.** In: Novos Estudos nº3, Dez.1983.

_____. **Os Limites do discurso.** Curitiba: Criar, 2002.

_____. **Eleições presidenciais - aspectos discursivos.** In: FARACO & TEZZA. Prática de Texto-Língua Portuguesa para nossos Estudantes. São Paulo: Ed. Vozes, 1993.

RAJAGAPOLAN, K. **O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?** In: SIGNORINI I. Linguagem e Identidade. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

PRETTO, L. **Um olhar sobre a sexualidade no curso de psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.** Dissertação de Mestrado. Inédita. 2006.

REDEKER, G. **On the Differences of spoken and written language.** Discourse Processes, 7, 43-51. 1991.

REVUZ, C. **A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio.** In: SIGNORINI, I. Língua (gem) e Identidade- elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

ROBIN, R. **História e lingüística.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1977.

RODRÍGUEZ, C. **Sentido, interpretação e história.** In: ORLANDI, E. (org.). A Leitura e os Leitores. Campinas: Ed. Pontes, 1998.

SANT' ANA, S. M. L. **O ensino de língua materna para jovens e adultos trabalhadores: a busca de novos sentidos.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRGS. 2000.

SANTOS, B. S. **A Construção multicultural da igualdade e da diferença.** Palestra Proferida nono VII Congresso Brasileiro de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro4 a 6 de setembro de1995. Texto digitado.

_____. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 7a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SARGENTINI, V. **A noção de formação discursiva – uma noção estreita com o corpus da AD.** II Seminário de Estudos em Análise do Discurso. Porto Alegre, UFRGS. 2005. CD ROOM

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** São Paulo: Ed. Cultrix, 1995.

SERRANI-INFANTE, S. **Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso.** In SIGNORINI, I(org.). Linguagem e Identidade - elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

_____. **Memórias discursivas, línguas e identidades Sócio-Culturais.** In: Discurso, língua e memória. Organon, vol. 17, n 35, Revista do Instituto de Letras da UFRGS, p.283-300, 2003.

SIGNORINI, I. **(Des) construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social.** In: SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e Identidade- elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

SILVA, E. **O ato de Ler.** São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. **Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas.** Aberto, ano 2, nº12,1983.

_____. **O povo não fala errado.** Revista Leia Fev.1986, p.17-18.

_____.**Linguagem e escola – uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, L. **O conflito de vozes na sala de aula.** In: CORACINI, M.J. O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M.T. **Psicanálise e análise de Discurso: elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre: EDIPUC, 2000.

_____. **A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em “partido alto” de Chico Buarque.** In CORACINI E PEREIRA (org). Discurso e Sociedade - Práticas em Análise do Discurso. Pelotas: Educat, 2001.

_____. **O discurso do outro como constitutivo da Escrita.** Ciências e Letras nº 26, p.43-78.

TFOUNI, L.V. **E não tem linhas tua palma: esquecer para poder lembrar.** Organon nº 137. Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Vol. 17, Nº35, 2003.

THOFERN, C.C. **Sarita e seus amiguinhos.** São Paulo: Editora do Brasil, 1953.

VAL, M.G. **Redação e textualidade.** São Paulo: Pontes, 1995.

VALLEJO, A. e MAGALHÃES, L. **Lacan: operadores da leitura.** São Paulo: Perspectiva, 1979.

VINHAIS, I. M.V. Produção textual de alunos do ensino médio: filiação discursiva constituição de sentidos e sujeitos [manuscrito] / Ione Maria Rich Vinhais. – Porto Alegre: UFRGS, 2006.

ZIZEK, S. **Tarrying with the infinite.** Durham: Duke University Press, 1993.

ZOPPI - FONTANA, M. **Limiars do silêncio: a leitura intervalar.** In: ORLANDI, E. (org). **A Leitura e os Leitores.** Campinas: Pontes, 1998.

_____. **Identities (In) formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença.** In: Discurso, língua e memória. Organon, vol. 17, n 35. Revista do Instituto de Letras da UFRGS, 2003, p.245-282.

_____. WOODWARD, K. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, T. T. (org.) Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

Revista Isto é, fev. 2001. **Os dois brasis**.

Revista Proteção. Sindicato de calçadistas de Novo Hamburgo nº 11. Editorial.

Documentos do Concílio Vaticano II. Disponível em URL www.vatican.va/archive/hist-councils/ii-vatican_council/indexsp.htm. Acesso em 3 jan.2005.

Uma mente brilhante - vídeo. Direção: Don Howard, roteiro A. Goldsmann, baseado em livro de S. Nasar. 90 min.