UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP-DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Sujeito e Sentido nas produções textuais das séries iniciais do
Ensino Fundamental:
o que quer, o que pode essa escrita?**

Elisângela Nascimento Iamamoto

Soraya Maria Romano Pacífico

Dissertação apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP, como parte das exigências para a
obtenção do título de Mestre em Ciências,
Área: Psicologia.

RIBEIRÃO PRETO - SP

2009

FICHA CATALOGRÁFICA

Iamamoto, Elisângela Nascimento

Sujeito e Sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?.

Ribeirão Preto, 2009.

221 p.

Dissertação, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/ USP – Dep. de Psicologia e Educação.

Orientador: Pacífico, Soraya Maria Romano

1.leitura 2. escrita 3. discurso

Capa

Livro

Miguez, F. Quando o sabiá canta, nossos males espanta.

São Paulo: DCL, 2003

Ilustrações

André Neves

FOLHA DE APROVAÇÃO

Elisângela Nascimento Iamamoto

Sujeito e Sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino

Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?

Dissertação Apresentada à Faculdade de
Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão
Preto da Universidade de São Paulo para
obtenção do título de Mestre em Ciências,
Área: Psicologia.

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr.º. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.º. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr.º. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Aos meus pais

Ilademir (*in memoriam*)

pela construção de tantos sentidos quanto os que posso recordar

e Geny,

por dividir ou viver

comigo,

todos os sonhos ao acordar!

Ao meu marido!

Companheiro para tantos sentidos,

por me fazer acreditar, a cada dia,

que os sonhos se transformam em realidade.

É só acreditar!

Neles acreditei e aqui uma nova história comecei...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À Soraya, orientadora querida!

Com certeza este espaço é pouco para expressar toda
admiração, o carinho, a amizade e o afeto que sinto por você.

Com você construí sentidos que nunca serão esquecidos,
Leituras jamais realizadas e escritas que foram superadas.

As professoras Lucília, Leda, Ana Raquel e Ana Lúcia, pelas valiosas contribuições.

A meus amigos e amigas que, direta ou indiretamente, ajudaram na realização desta
pesquisa. Juntos, construímos uma grande história.

Às crianças cujos discursos foram objetos de análise desta pesquisa.

Ao programa de pós-graduação desta faculdade.

“Meu bom Adso”, disse meu mestre. “Durante toda a viagem tenho te ensinado a reconhecer os traços com que nos fala o mundo como um grande livro. Alan das Ilhas dizia que
omins mundi creatura
quasi líber et pictura
nobis est in speculum”.

(O nome da rosa. Umberto Eco)

RESUMO

IAMAMOTO, E. N. **Sujeito e Sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?** 2009. 221 fl. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

Filiados às construções teóricas da Análise do Discurso de filiação francesa, pretendemos investigar as possibilidades de movimento do sujeito-aluno na produção e leitura dos textos, a saber, as posições de autor e leitor, assumidas, ou não, por alunos do Ensino Fundamental, de uma escola particular de Jaboticabal-SP. Entendemos que, ao ler e interpretar o sujeito assume determinados lugares discursivos, denominados por Pacífico (2002) como fôrma-leitor (repetição do sentido do texto) ou como função-leitor (historicização dos sentidos). Muitas vezes, constatamos, na prática, que estes conceitos não são conhecidos pelos professores, os quais trabalham a linguagem sem perceber se a criança assume uma determinada posição discursiva ou outra, ao ler e escrever. Nesse sentido, a Análise do Discurso fornece um dispositivo teórico que permite ao analista, mesmo sendo interpelado pela ideologia, duvidar dos sentidos legitimados e buscar os indícios presentes nos textos e a inscrição do sujeito em determinado espaço sócio-ideológico, a fim de compreender a singularidade da existência do enunciado produzido. Com base nessas considerações, este trabalho propõe-se a analisar redações de alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, observando, por meio das marcas linguísticas presentes nos textos, quais posições discursivas eles podem ocupar ao construir sentidos, se eles repetem os sentidos dos textos lidos (fôrma-leitor) ou se eles podem disputar os sentidos postos em jogo, questionar, historicizar o dizer (função-leitor). As análises que realizamos nos mostram que as possibilidades de o sujeito movimentar-se ao produzir ou interpretar um texto estão relacionadas às formações discursivas dominantes que circulam no contexto escolar. Há uma tentativa de naturalização de determinados sentidos e o silenciamento de outros, o que leva o sujeito, pelo efeito ideológico de evidência, a não questionar o sentido legitimado pelas instituições sociais. O resultado da nossa pesquisa mostra-nos que, a maioria dos sujeitos-alunos ficou na posição discursiva de fôrma-leitor e isso, a nosso ver, está relacionado a uma prática pedagógica pautada na interdição do sujeito ao

arquivo (Pêcheux, 1997), ao interdiscurso, ao discurso polêmico (Orlandi, 1996). A partir desta pesquisa, entendemos que, trabalhar o interdiscurso no intradiscurso coloca em jogo o funcionamento da linguagem, as condições de produção discursivas, as quais nos levaram à interpretação de que, mesmo inseridos num contexto autoritário como o escolar, sujeitos e sentidos movimentam-se na construção do discurso e as posições discursivas fôrma-leitor/função-leitor ou função-leitor/fôrma-leitor são possíveis para o sujeito, desde que o discurso autoritário abra espaço para o discurso polêmico, permitindo ao sujeito estar em contato com uma multiplicidade de sentidos acerca de determinado tema.

Palavras-chave: discurso; sujeito; sentido; leitura; escrita.

ABSTRACT

IAMAMOTO, E. N. **Subject and meaning in the textual production at the starting levels in the fundamental school: What is whiling, what can do this writing?** Dissertation (Master Degree) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, São Paulo University, Ribeirão Preto, – Brazil, 2009.

Adopted by the theoretical constructions of French Analysis of Discourse, we intend to research possibilities of movement subject-student in production and reading of texts, more specifically the position reader-writer, taken or not by fundamental school students, in a private school in Jaboticabal- SP/Brazil. We understand that, while reading and interpreting the subject determinates discursive places, denominates by Pacífico (2002) as pattern-reader (repeating of text meaning) or like function-reader (historical view of the meanings). Many times, we realize in practice that these concepts are not known by teachers, the ones whom use the languages not noticing if the children hold on determinate discursive position or other, while reading or writing. In these sense, the Analysis of Discourse provides one theoretical device that allows the analyst, even been interpolate by ideology, to doubt the legitimated meanings and look for traces presents in the text and the subscription of the subject in determinate socio-ideological space, aiming to comprehend the singularity of existence of the produced enunciation. Based on these considerations, this work aim to analyze fundamental first grades students redaction, observing trough linguistics labels present in the text, which discursive positions they could occupy when building meaning, if they repeat the meaning from the read text (pattern-reader) or if they could quarrel the meanings presented, questioning them, putting the speech in a historical way (function-reader). Our analysis show that the possibilities of the subject to make moves while producing or interpreting a text are related to the discursive forms dominating that circulate on the school context. There is a tempting to naturalize determinate meanings and silence others that lead the subject, by the ideological evidence, to do not question the social institutional legitimated meaning. The results of our research show us that mostly students-subject stays on the discursive position of pattern-reader and that, to our sight, it is related to one pedagogical praxis guided by the closure of the subject to the file (Pêcheux, 1997), to the interspeech, to the polemical discourse (Orlandi, 1996). From this research we understand that to work with interspeech on the intraspeech put in risk

the language function, the discursive production condition, that has led us to interpret that, even inserted in an authoritarian context, such as the school one, subject and meanings interact in the construction of the discourse and the discursive positions pattern-reader/function-reader are possible to the subject, since the authoritative speech opens space to the polemical discourse, allowing the subject to be in contact with the multiplicity of meanings around a determinate subject.

Keywords: discourse ; subject; meaning; reading; writing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Primeiras Palavras.....	12
Costurando nossa história com a Análise do Discurso.....	16

CAPÍTULO I

Conhecendo a Análise do Discurso e seus principais fundamentos.....	22
---	----

CAPÍTULO II

Leitura, Interpretação, Equívoco: uma abordagem sócio-histórica da construção dos sentidos.....	65
---	----

CAPÍTULO III

Sujeito e Escrita: uma complexa e inacabada relação.....	101
Leitura e Escrita na perspectiva do Letramento.....	106
Autor e Leitor: compreendendo os percursos e percalços do sujeito.....	119

CAPÍTULO IV

O que quer, o que pode essa escrita?.....	131
Historicizando nosso <i>corpus</i>	135
“Nada do que foi será, de novo, do jeito que já foi um dia”, assim como sujeitos e sentidos modificam-se: sobre as análises.....	137

CAPÍTULO V

Um estranho movimento a caminho de (in)certezas: Quais?.....	166
Inquietações do sujeito: movimentos de ruptura e de permanência em dada formação discursiva.....	167

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
---------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	215
---------------------------------	-----

INTRODUÇÃO

*“O correr da vida embrulha tudo
A vida é assim, esquenta e esfria
Aperta e daí afrouxa
Sossega e depois desinquieta
O que ela quer da gente é coragem”.*

João Guimarães Rosa

Primeiras palavras...

Durante os anos em que estivemos atuando com/como professores do Ensino Infantil e do Fundamental, muitos questionamentos inquietaram nossa relação com a linguagem e a maneira como os alunos se confrontam com ela em seus dizeres. Foram anos concebendo a linguagem, ou priorizando-a, apenas como um processo de decodificação de sons em letras que resultaria na palavra e, o conjunto desta, na formação do texto.

Talvez, tenha sido esta a principal “mensagem” deixada e/ou assimilada por nós durante o curso de formação em Pedagogia, no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita pela criança ou, ainda, na “mensagem” que nos fora inscrita durante os anos escolares, antes da graduação. Acreditamos que, a forma com a qual nos deparamos com o processo de aquisição da escrita, durante todo o período de nossa escolarização, não tenha passado de uma análise gramatical e ortográfica para a decodificação dos sons em letras.

Mas, já como docentes das séries consideradas pela instituição escolar como as responsáveis pelo processo de alfabetização, ou seja, o último ano da Educação Infantil e as primeiras duas séries do Ensino Fundamental, percebíamos que um conflito se instaurava quando precisávamos pôr em prática aquilo que concebíamos como sendo o processo de aquisição da linguagem escrita e a forma como observávamos tal aquisição acontecer.

Esta inquietação começou a ocorrer porque, à medida que colocávamos em prática a teoria aprendida ou apreendida e, víamos, de perto, os resultados apresentados pelas crianças de como este processo se desenvolvia, passamos a questionar alguns dos nossos pressupostos sobre a alfabetização, pois percebíamos que nem todos se alfabetizam ao mesmo tempo já que para alguns a dificuldade é ainda maior, e, a estes, logo um rótulo de discriminação é empregado, o de apresentar alguma dificuldade de aprendizagem.

Tinha a impressão que os professores com quem convivia já estavam habituados com tal classificação, ao separar as crianças que não escreviam direito com as que já apresentavam uma escrita coerente para os padrões da escola. De repente vejo-me as voltas com tantos dizeres a este respeito e não atribuo a eles o mesmo sentido, na medida em que para mim dificuldade de aprendizagem não poderia se igualar ao fato da aprendizagem da leitura e escrita não ocorrer a todos ao mesmo tempo.

Passamos, então, a duvidar de que a alfabetização pudesse ser apenas a transcrição de um código ou a decodificação de sons em letras para agradar aos pais nas comemorações apresentadas pelos alunos da Educação Infantil; ou, reduzida ao contato da criança com as letras para a realização de trabalhos ortográficos e para o domínio de regras gramaticais. Desta forma, as crianças estariam produzindo textos sem marcar seu dizer, uma vez que o objetivo deste processo de repetição, decodificação, memorização estaria completamente dissociado da participação do sujeito na construção dos sentidos dos discursos.

A dúvida partia do princípio de que se as crianças em fase de alfabetização, quando não atingem o que é esperado para aquela fase, são taxadas como portadoras de alguma dificuldade de aprendizagem, como considerar o adulto inserido neste mesmo processo, levando em consideração que este já possui uma larga experiência ou conhecimento de mundo. Como ocorre a aquisição do código escrito neste caso, ou seja, pra quem já convive há muito tempo com a escrita circulando em todos os lugares pelos quais os olhares passeiam?

Começo a perceber que a dificuldade é antes de tudo a falta de conhecer como se constrói e se percorre este caminho e não está associada à capacidade do aluno aprender, mas a do professor refletir sobre suas considerações a respeito de todas as questões que envolvem o processo de alfabetização, as quais perpassam a aquisição de um código linguístico.

A experiência que fomos adquirindo, trabalhando bem de perto com estas questões, já que sempre fomos responsáveis por salas de alfabetização, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental e, também, na alfabetização de jovens e adultos (EJA), levaram-nos a vivenciar a construção da linguagem num contexto que envolve mais que um código linguístico; envolve a história, envolve a relação dos sujeitos com a própria história e de ambos com a linguagem, com a produção de textos e de sentidos.

Chego a esta conclusão observando a relação da escrita em faixa etárias diferente, a saber, educação infantil, séries iniciais do ensino fundamental e alfabetização de jovens e adultos. Em todos os casos ocorre uma interação muito grande com a escrita, ela é, ao mesmo tempo, o fio condutor que aproxima estes sujeitos em fases da vida pouco semelhantes, e o que vai diferenciá-los na forma como é apreendida em sua funcionalidade.

Perceber tal diferença foi o que me despertou para novos questionamentos, e estes me encaminhariam para a realização desta pesquisa. Constató, através da prática, que para as crianças na Educação Infantil o ato de escrever se assemelha ao de brincar, a escrita acontece sem que estas se preocupem com o processo, elas simplesmente escrevem o que têm vontade, o medo não se instala; caminho oposto ao que se segue a partir das primeiras séries do Ensino Fundamental, no qual os alunos percebem que a escrita não é assim tão despreocupada, é preciso escrever corretamente para o outro, e este outro assume o lugar do professor, instala-se o medo que inibe tal produção; enquanto para os adultos, escrever está em deixar marcas, marcas que sinalizam uma existência.

Pudemos constatar, principalmente ao trabalhar com a alfabetização de jovens e adultos, como a linguagem constitui um dizer carregado de múltiplos sentidos. Este fato nos marcou quando confeccionamos um livro de lembranças, no qual os alunos, ao serem surpreendidos pelas histórias contadas por Raquel de Queiroz em seu livro *Memórias de menina*, produziram relatos escritos que nos impressionaram pela forma como cada produção textual estava carregada de histórias, marcando dizer(es) que transcendiam a questão do código que eles ainda estavam aprendendo a dominar.

Assim, as inquietações sobre a complexa relação do sujeito com a produção de sentidos passaram a ganhar cada vez mais espaço em nossa reflexão sobre a linguagem, a partir do momento em que começamos concebê-la como parte de um trabalho social,

constitutivo do homem, da sua história e do seu discurso, palavra esta cuja etimologia traz a idéia de curso, de movimento, e que produzem um dizer determinante para a construção dos efeitos de sentido do sujeito, que está sempre exposto ao múltiplo, ao diferente, ao equívoco, dependendo de sua relação com a linguagem, com os interlocutores, enfim, com as condições de produção dos discursos.

Apesar de este processo de aquisição da linguagem escrita nos fascinar e provocar-nos grandes reviravoltas na forma de compreendê-lo, muitas vezes, durante o nosso cotidiano, na prática em sala de aula com as atividades de linguagem, somos capturadas por concepções “antigas” e muito fortes, enraizadas em nossa formação. São momentos em que o lado normativo da linguagem acaba prevalecendo, aquele cujo objetivo único está em moldar a escrita de acordo com padrões estabelecidos, alheios aos olhos daqueles que produzem os textos.

Assim, o professor inserido neste processo de armadilhas não se dá conta de que está interferindo decisivamente num dizer que não é seu, deixando as marcas de sua autoridade num discurso que deveria ser de responsabilidade daquele a quem está formando, o aluno.

Foi assim que, muitas vezes, sentimo-nos depois de cometer atitudes como esta e só refletir no efeito que sua ação havia produzido momentos depois de concluí-la. É neste sentido que procuramos empregar aqui o termo armadilha, porque mesmo já tendo passado por várias experiências do quão importante é deixar prevalecer o dizer da criança na produção textual, muitas vezes o que permitimos são as atividades de linguagem pautadas na cópia, na repetição de modelos legitimados pela instituição escolar, a qual tem a ilusão de que existe um sentido único, o que quase sempre significa dizer que os objetivos desta instituição é mostrar uma escrita estruturada apenas no uso de recursos gramaticais e ortográficos.

Uma passagem em nossa prática docente de não muito tempo atrás, marcou muito nossas considerações e o motivo pelo qual estamos desenvolvendo esta pesquisa.

Com as experiências pelas quais passamos, já havíamos refletido e considerado a idéia de que, no processo de aprendizagem da linguagem escrita é muito importante deixar a criança manifestar seu dizer (oral e/ou escrito), marcar seu texto com os sentidos que ela, como sujeito, construiu historicamente, ideologicamente; contudo, fomos surpreendidos por uma fala que não deve ter sido a primeira, mas que desta vez nos foi crucial: a manifestação de protesto de uma criança ao ver que seu trabalho

deveria ser corrigido mais uma vez, pois acreditávamos que sua produção escrita não estava boa o suficiente para ser finalizada. Isso fez com que a mesma se sentisse tão desrespeitada e nos dissesse “que falássemos logo a forma que queríamos que ela escrevesse, ou o que queríamos que ela colocasse em seu texto, porque não aguentava mais corrigi-lo, modificar a forma como havia escrito, ou melhorar a estrutura de um texto que nem era mais aquele que ela realmente tinha produzido, no início da sua produção.”

Depois do ocorrido, ficamos tão estarecidas com a fala desta criança de apenas seis anos de idade, que começamos a nos perguntar por quantas vezes havíamos passado pela mesma situação e, em nenhuma delas, a experiência ter sido tão significativa em nossa memória quanto o que este comentário, desta criança, representou, para nós, naquele dado momento, pois tal posicionamento da criança nos fez refletir sobre o fato de que não estávamos orientando-a na escrita, mas, sim, determinando sua produção.

Uma produção escrita que para nós só tinha sentido enquanto texto dentro de um contexto específico, neste caso, a uma determinada proposta de redação que havíamos solicitado, imaginando qual seria o sentido possível para tal atividade como se não houvesse outros que pudessem fugir do que estava esperando. Então, era preciso que o texto estivesse muito bem escrito, gramaticalmente, para que aquelas palavras se tornassem a expressão de um pensamento como se este estivesse associado a uma única leitura, neste caso, a da professora, por isso fazia sentido melhorar a forma daquela escrita e deixá-la finalizada quando o sentido esperado pudesse ser entendido por todos.

Neste momento, olhávamos para a linguagem como um fim em si, como a expressão direta do pensamento, um dizer que significava apenas o que as próprias palavras marcavam na literalidade do texto, um único sentido, aquele que o autor queria conscientemente expressar a um leitor que certamente entenderia com o mesmo sentido as idéias que o autor quis dizer. Doce ou amarga ilusão!

Costurando nossa história com a Análise do Discurso

Todas estas observações foram possíveis, pois, há algum tempo, estamos envolvidas com uma linha teórica que considera a exterioridade como parte constitutiva dos discursos e não apenas seu espaço signifiante; por isso, passamos a considerar a

maneira como se dá toda e qualquer produção discursiva, uma vez que buscamos concebê-la enquanto significados que vão além da decodificação e da preocupação com a estrutura textual.

Isso começou a ocorrer quando iniciamos nossos estudos na área da Análise do Discurso de ‘linha’ francesa (AD) e passamos a conhecer mais sobre o processo de construção e interpretação do dizer, a entender que, ao dizer o sujeito está inserido em uma situação que necessariamente precisa ser considerada para que o analista consiga compreender os sentidos envolvidos no funcionamento da linguagem. Estudar a linguagem em funcionamento, já que etimologicamente a palavra discurso tem em si a idéia de movimento, significa observar o homem falando e considerar a relação deste com a produção de sentidos afetados pela língua e pela história, ou como define Orlandi (2003:15):

“Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.”

Diante das considerações expostas acima a respeito das experiências vivenciadas trabalhando com classes de alfabetização, responsáveis pelo processo de aquisição da linguagem escrita e, já tendo percorrido um caminho de muitos questionamentos sobre esta prática, encontramos na Análise do Discurso de ‘linha’ francesa o aparato teórico ao qual nos filiamos para fundamentar a construção do nosso dizer, utilizando-nos de seus principais conceitos como embasamento desta pesquisa.

Sabemos que mesmo inseridos num processo de alfabetização, entendido em nossa sociedade como o responsável pela aquisição do código linguístico do qual depende o respectivo “sucesso” de sua existência, o sujeito também é afetado pelos discursos que circulam do contexto social e, mesmo que de forma inconsciente como

veremos no decorrer do trabalho, acaba reproduzindo dizeres que podem ou não legitimar apenas os significados permitidos pelas classes dominantes, em determinado momento sócio-histórico.

Dessa forma, entendemos que, ao produzir um texto, o sujeito marca, indicia mais que seu conhecimento do código e os significados literais de uma palavra, ele se mostra, ele assume uma posição e a linguagem verbal passa a ser considerada a materialidade de todo discurso. Assim, é sobre o modo como o sujeito produz sentidos, através das posições que ocupam ao construir um dizer, que dedicaremos nossa atenção ao analisarmos suas produções escritas nas séries responsáveis pelo processo de alfabetização.

Assim, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, pesquisaremos a relação dos sujeitos com o processo de significação e as posições discursivas que a criança ocupa para produzir seu dizer, sabendo que todo discurso é produzido a partir de uma relação social permeada pela ideologia, a qual orienta a direção que os sentidos poderão ser produzidos, lidos ou interpretados.

Muitas vezes, constatamos na prática que estas questões não são conhecidas pelos professores, das séries iniciais. Estes trabalham com a linguagem sem perceber se a criança assume uma determinada posição discursiva ou outra, ou se ao menos assume alguma posição.

Diante disso, procuramos investigar qual posição discursiva a criança pode ocupar para produzir sentidos nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ainda se, ao longo destas séries que hoje também inclui o último ano da Educação Infantil, de acordo com a lei nº. 11.114/2005, proposta pelo Ministério da Educação e sancionada em agosto de 2005, a criança migra da posição discursiva de fôrma-leitor para a de função-leitor (Pacífico, 2002), ou o contrário, conceitos que serão abordados posteriormente com maior ênfase pois sustentam o desenvolvimento desta pesquisa.

No entanto, podemos adiantar que tais conceitos estão relacionados às possibilidades de leitura, ou seja, se o sujeito apresentar uma leitura sem considerar o processo sócio-histórico-ideológico da construção dos sentidos, como se o texto fosse um produto acabado e fechado em si, reproduzindo discursos que sustentam sentidos já produzidos e legitimados por determinada formação discursiva, sustentando a visão de completude da linguagem, assumirá o que Pacífico (2002) chama de posição fôrma-leitor. Por outro lado, o sujeito que se movimenta com o/no texto, que percebe que o

sentido pode ser outro, pois historiciza-o sem estabelecer limites para suas significações, mas que, ao construí-las muda de posição discursiva, ocupa o lugar de leitor, ao mesmo tempo em que se responsabiliza pelo seu dizer, assumirá o que Pacífico (idem) considera posição função-leitor.

Defendemos que, dependendo da posição discursiva ocupada pelo sujeito-aluno, nas atividades de linguagem, desde as séries iniciais, ele poderá, ou não, ocupar a posição de sujeito que sabe e pode argumentar, assumir a responsabilidade pelo dizer, sustentar um ponto de vista, ou seja, assumir a posição de autor, considerando que é a partir de tal relação do sujeito com o sentido que a leitura será parafrástica ou polissêmica; que o sujeito será intérprete ou escrevente; que ele será autor ou não de seus textos, uma vez que analisamos a linguagem marcada pela ideologia e entendemos que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição que ocupam aqueles que as interpretam e as colocam em discurso.

Por tudo isso, queremos reiterar que, em nossa concepção, a maneira como se dá a relação do sujeito com a linguagem, nas séries iniciais do Ensino Fundamental é que vai determinar sua produção textual. Assim, decidimos investigar como a linguagem vem sendo trabalhada ao longo das séries iniciais, isto é, se é permitido aos alunos ocuparem a função-leitor ou, se a eles é permitida somente a paráfrase, a fôrma-leitor.

Estudos (Tfouni, 1995 e 2001; Pacífico, 2002) apontam que o sujeito pode cursar a Universidade e não conseguir produzir textos coesos e coerentes, ficando apenas na repetição e na deriva. Por outro lado, encontramos crianças em fase de alfabetização, que podem, ainda, não estar alfabetizadas, mas conhecerem muito sobre as práticas nas quais é utilizada a escrita, na medida em que, o conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saberem ler e escrever é adquirido desde que estas estejam imersas em uma cultura ou em um cotidiano que utiliza práticas letradas.

A este respeito, Tfouni (2001) ainda se remete à questão da oralidade como uma possibilidade discursiva que não é considerada pela escola, sinalizando que os textos na escola sempre são produzidos por escrito. A autora (2001: 91-92) aponta que:

“A oralidade é evitada, e nunca é considerada como um produto, muito menos valorizado como um recurso onde a autoria pode se instalar-se. Por outro lado, as leituras

parafrásticas que predominam na escola colocam os alunos na posição de sujeitos enunciadoreis que devem repetir o discurso escolar, mas quase nunca de autores. E mesmo em escolas mais inovadoras, quando há lugar para a autoria, muitas vezes não há lugar para a legitimação, porque os discursos produzidos na escola quase nunca circulam para o lado de fora daquela instituição.”

Partindo do pressuposto da Análise do Discurso de que um texto não é definido pela extensão e, sim, pela unidade de sentido marcando a relação da língua com a história, no trabalho signifiante do sujeito em sua relação com o mundo, pesquisaremos, por meio de produções textuais, a posição discursiva assumida por alunos inseridos nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que hoje engloba o último ano da Educação Infantil. São elas: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, de uma mesma instituição escolar, particular, localizada em Jaboticabal-SP.

A partir das atividades propostas pelos professores das salas, os sujeitos produzem redações (narrativas, descrições, dissertações, textos publicitários, histórias em quadrinhos, contos de fadas, poesias, fábulas) e serão estas que comporão nosso *corpus*, cuja ênfase não será dada às questões gramaticais, mas sim, aos efeitos de sentidos que podem ser construídos por estes sujeitos, inseridos no contexto escolar.

Desta forma, não realizaremos uma análise quantitativa, pois para a Análise do Discurso os sentidos produzidos pelo sujeito podem ser inúmeros e não seria coerente com a fundamentação teórica desta pesquisa tentar quantificá-los; por isso, buscamos levantar alguns dos sentidos das produções textuais dos alunos, para investigar os objetivos propostos neste trabalho. Tais produções foram coletadas ao longo de um ano letivo, e serão acrescentadas às produções já recolhidas no ano anterior, uma vez que já nos fora autorizada pela mesma instituição a coleta destes materiais para serem acrescentados ao *corpus* deste trabalho.

A nossa análise começou pelo próprio estabelecimento do *corpus* delimitado como parte do presente trabalho, levando em consideração, a natureza do material, sua condição de produção, seja ela em seu sentido estrito (contexto imediato) ou amplo (contexto sócio-histórico).

Trabalharemos com a noção de recorte, que pode ser entendido, segundo Orlandi (1996:139) como “*uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem* –

e situação.” A Análise do Discurso ultrapassa a noção de informação, do mensurável e trabalha com a noção de texto, tendo o recorte uma relação com a constituição histórica do sentido do texto. Assim, essa teoria propõe a passagem do segmento para o recorte, e da frase para o texto.

Neste sentido, as marcas presentes no discurso dos sujeitos seriam vias de acesso que nos permitiriam uma maior reflexão sobre o modo como os sentidos são construídos e a posição discursiva que os sujeitos-alunos ocupam, nessa instituição escolar. No entanto, a interpretação que estamos propondo fazer não procurará encontrar o sentido “verdadeiro”, mas o sentido em sua materialidade linguística e histórica, uma vez que, embasado nesse viés teórico, todo e qualquer *corpus* em análise apresenta-se-nos como um universo discursivo marcado por instabilidade, que explicita os movimentos e a inquietude dos sujeitos. Por isso, os textos não serão analisados como documentos que ilustram sentidos prontos ou pré-determinados, mas como múltiplas possibilidades de leituras.

Portanto, o resultado da análise de nossa pesquisa será a compreensão dos processos de produção de sentidos e de constituição dos sujeitos já especificados, e quais as posições discursivas que ocupam. Com isso, entendemos que podemos analisar um *corpus* que nos permitirá investigar e observar como se deu a relação das crianças com a construção dos sentidos ao longo das séries iniciais do Ensino Fundamental, o que nos dará acesso às posições discursivas ocupadas por estes sujeitos, ou seja, fôrma-leitor e função-leitor, buscando compreender o papel que a escola tem para permitir, ou não, o acesso do aluno às várias possibilidades de leitura e interpretação. Em outras palavras, buscamos investigar, por meio das marcas linguísticas presentes nas redações, se o sujeito pode construir novos sentidos em seus textos ou se está autorizado apenas a repetir os sentidos já dados e aceitos como certos pela instituição escolar.

CAPÍTULO I

CONHECENDO A ANÁLISE DO DISCURSO E SEUS PRINCIPAIS FUNDAMENTOS

*“O sujeito organiza-se pela e na língua:
sou o que invisto em “minha” língua e,
para além, na arqueologia de minha pessoa;
sou a maneira como fui investido pela fala
daqueles que colocaram palavras,
suas palavras, sobre minhas primeiras emoções,
sobre meus primeiros sofrimentos e prazeres.”*

(Christine Revuz, 1990)

A maneira de conceber a linguagem observando, através do discurso, a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, teve seu início na década de 60, do século XX, com a Análise do Discurso, também conhecida como AD, e, com Michel Pêcheux, o principal expoente dos pressupostos teóricos para a fundação desta nova disciplina.

Foi através da publicação da obra de Pêcheux intitulada Análise Automática do Discurso em 1969, (AAD-69), que um novo paradigma para os estudos linguísticos se instala na França.

Nesta época, o contexto francês está fortemente marcado por uma conjuntura epistemológica formada a partir do encontro teórico do movimento estruturalista e das idéias políticas inseridas em concepções marxistas, no sentido de questionar as certezas científicas do funcionalismo positivista ou de abordagens empiristas que se justificam pela articulação do social ao biológico sem levar em consideração aspectos referentes ao simbólico, ao significante, conceitos que passarão a integrar os princípios teóricos para o campo de estudo da Análise do Discurso.

A partir do apogeu do movimento estruturalista vivenciado no fim da década de sessenta e das idéias marxistas, que, naquele período, dividiam posições dos intelectuais

franceses no interior do Partido Comunista, devido a uma luta teórica determinada pelas diferentes maneiras de pensar a articulação entre as teorias linguísticas, teorias do sujeito, teorias da história e da sociedade, e, por isso, classificados como linguistas marxistas ou como sociologistas, encontrava-se Pêcheux. Este, filiado ao primeiro grupo, vai apoiar-se nas idéias de Saussure e Althusser para abrir uma fissura teórica e científica nas concepções que deram início às ciências linguísticas e às ciências sociais e, em especial, à psicologia social, construindo um instrumento científico que resultasse menos de um objeto empírico ou de uma técnica e mais às práticas ligadas ao processo de produção determinadas pela estrutura socioeconômica.

Nossa primeira impressão ao apresentar questões tão relacionadas à linguagem seria trazer para discussão linguistas e, através deles, explicar os objetos de análises. Mas, para fundamentar todo o referencial teórico que estamos discutindo a respeito da Análise do Discurso nos debruçaremos em questões relacionadas à linguagem de acordo com a visão de um filósofo completamente envolvido com as questões políticas de sua época, a saber, Paul Henry.

De acordo com Henry (1997) o objetivo profissional principal de Pêcheux era propor um novo objeto de estudo deslocando a noção de instrumento para a ciência e para a linguagem como referência metodológica essencial a tais ciências, pensando a constituição da Análise do Discurso nesse espaço de entremeio entre a língua e a história, não no sentido de complementar a relação entre elas, mas trabalhando suas contradições emergentes da própria constituição de cada ciência, por tratar-se de territórios disciplinares tão distintos.

Neste sentido, passa-se a pensar no funcionamento da linguagem não como uma comunicação intersubjetiva do sujeito individual e coletivo, mas na relação entre eles afetados pela língua e pela história, incorporando aos estudos linguísticos uma concepção de linguagem diferente da Linguística tradicional (ciência positivista da linguagem), na medida em que incluía o histórico e o sujeito, e, as ciências sociais (ciências positivistas da sociedade), uma ruptura no campo ideológico, uma vez que esta se propõe a um idealismo no universo dos fatos ou acontecimentos que mascaram os conhecimentos científicos historicamente constituídos.

Henry (1997), coloca em seu texto um posicionamento muito importante de Pêcheux a este respeito, por isso, achamos relevante citar em nosso trabalho, mesmo considerando-a um pouco extensa ao leitor. Ele diz:

“Pêcheux recusa completamente a concepção da linguagem que a reduz a um instrumento de comunicação de significações que existiriam e poderiam ser definidas independentemente da linguagem, isto é, “informações”. Esta teoria ou concepção da linguagem é, para ele, uma ideologia cuja função nas “ciências humanas e sociais” (onde ela é dominante) é justamente mascarar sua ligação com a prática política, obscurecer esta ligação e ao mesmo tempo, colocar estas ciências no prolongamento das ciências naturais. Mesmo não possuindo uma linguagem nos moldes das linguagens humanas, os animais se comunicam. Por este motivo, a redutora concepção da linguagem humana como instrumentos de comunicação (concebida, é verdade, de modo muito complexo, muito elaborada, e muito performante, mas, no entanto para isso) conduz a conceber o homem e as sociedades humanas com base nos mesmos princípios dos animais e das sociedades animais. (p.25)

Neste sentido, Pêcheux vai criticar a objetividade que está na base das ciências sociais ou na posição sustentada pelos teóricos de sua época, os quais ele rotula como sociolinguístas apoiados “*numa psicologia social que encontra suas garantias numa psico-sociologia da comunicação verbal*” (Brait,2006) , em ocultar a prática política em nome das evidências centradas no indivíduo que, através da atividade humana ou de sua vivência, transforma o contexto social no qual se insere e nesse processo constitui a si mesmo como sujeito.

A crítica, em especial, recai sobre o fato de não se considerar a relação da prática política para transformar as relações sociais na prática social, deixando transparecer como se a relação entre prática política e prática social parecesse natural ou que resultasse da interação entre grupos humanos, produzido e transformado pela atividade do próprio homem, realizada coletivamente, através das práticas historicamente constituídas e das relações interpessoais produzidas e legitimadas por estas práticas.

No entanto, diante desse lugar em que fala as ciências sociais, muito mais relacionadas à linearidade dos fatos do que aos aspectos simbólicos que representam, Pêcheux (1993) vai intervir questionando o processo que apaga ou mascara os lugares

ocupados pelos agentes do sistema de produção e o papel que desempenha a linguagem como instrumento de comunicação, cuja forma tradicional com que é empregada (focando-se na transmissão de informação de um emissor para um receptor) deixa em aberto seu processo significante constituído pela historicidade e pelo social.

Assim, a constituição de um novo objeto teórico fez-se necessária para marcar a importância de um instrumento para as práticas científicas e, ainda, a “mudança de terreno” como o próprio Pêcheux (1993) enfatiza, numa tentativa de apreender e explicar o entrecruzamento entre linguagem e história através de uma materialidade simbólica própria e significativa, sendo a língua a condição de possibilidade desse discurso. Neste sentido, a formulação da teoria do discurso marcará este ponto de encontro entre língua e história através do qual uma nova maneira de se ouvir a política e se entender a linguagem estará na base deste trabalho epistemológico, cujos efeitos começam a se espalhar junto com o movimento estruturalista que teve uma importância considerável na França e, portanto, na reflexão teórica de Michel Pêcheux.

Já dissemos que tal movimento chega ao cenário francês em meio a muitos recortes e a sua interpretação, em especial diante das idéias marxistas que circulavam a partir da releitura que Althusser empreendeu da obra de Marx. Mas, o que de fato observamos, é que existe um ponto em comum entre muitos daqueles que discutiam a respeito deste movimento e de sua influência para o contexto da década de 60.

Estamos nos referindo às contribuições de Saussure para as idéias estruturalistas, a quem se deve a primeira posição ou o gesto fundador de tal movimento, que ocorre a partir da criação do Curso de Linguística Geral em 1916.

Para Benveniste (1963, apud Gregolin, 2006) ao referir-se a Saussure, “*não há um só linguista que não lhe deva algo*”, “*uma só teoria geral que não mencione o seu nome*” por ter se tornado “*o homem dos fundamentos*”. Gregolin (2006:20), ainda continua:

“Ao perguntar-se sobre o objeto da ciência linguística (“o real da língua”, segundo Pêcheux, 1982) e o método a ser empregado na análise desse objeto, ele encontrou a complexidade da linguagem, sua dualidade opositiva, que constitui o sistema: dualidade articulatória/acústica; do som e do sentido; do indivíduo e da sociedade; da língua e da fala; do material e do não substancial; do

paradigmático e do sintagmático; da identidade e da oposição; do sincrônico e do diacrônico; etc.”

Saussure (1995), foi o linguista que trouxe uma nova dimensão para o estudo da linguagem ao propor o deslocamento do objeto desta ciência, passando da análise da função para o funcionamento da língua como um sistema de signos, transposições que representaram considerações irreversíveis a respeito de uma nova forma de se produzir o conhecimento sobre a linguagem.

De acordo com Saussure (1995:21), este processo acontece da seguinte forma:

“Pelo funcionamento das faculdades receptivas e coordenadas, nos indivíduos falantes, é que se formam as marcas que chegam a ser sensivelmente as mesmas em todos. Trata-se de um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.”

O corte proposto por Saussure entre língua/fala e, ainda, por ele ter mostrado a complexidade da língua, entendendo-a, ao mesmo tempo, como instituição social constituída e modificada no âmbito das relações, e mais, como um sistema de signos, marcou uma separação entre uma Linguística pré-científica e uma Linguística com uma metodologia apurada, em procedimentos linguísticos regulados por uma lógica interna, caracterizando uma estrutura ao sistema linguístico. Este aspecto, Gregolin (2006), enfatiza como um corte entre dois momentos da linguística, sendo o segundo interpretado como:

“ o momento de instauração da “ciência do signo”: a abordagem descritiva, a prevalência do sistema, a preocupação em definir as

unidades elementares a partir de procedimentos construídos e explícitos; a idéia fundamental de arbitrariedade do signo; a visão da língua como sistema de signos a partir do princípio semiológico (teoria do valor); a noção de sistema que propõe uma postura abstrata conceitual, pois cada elemento é relacional, tira seu valor da relação; a oposição sincronia/diacronia, etc.”(p.23)

Desta forma, após o pensamento saussureano ter se expandido para vários círculos de estudos - Moscou, Praga, Copenhagen, Viena - suas idéias começaram a ser deslocadas a outras disciplinas, pois pretendia-se empregar o mesmo rigor metodológico da ciência linguística como um ponto de vista epistemológico comum a várias áreas das ciências humanas na tentativa de apresentá-la como um projeto unificador que renovasse o campo destas ciências numa única corrente.

Para isso, tinha-se o intuito de utilizar as propostas da linguística como instrumento teórico que substituísse a causalidade das concepções teóricas das ciências sociais pelas relações lógicas da língua entendida como um sistema formado a partir de diferenças puras e não de vivências ou experiências como pregam as considerações empiristas e psicologizantes no terreno em que se instalam as ciências humanas e sociais.

De acordo com Henry (1997) temos a seguinte observação da trajetória do movimento estruturalista a partir da divulgação das idéias de Saussure, em 1916, ao contexto francês do final dos anos 60:

“O estruturalismo francês fez da linguística a ciência-piloto; os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a linguística, tendo também transferido todo um conjunto de conceitos linguísticos para quase todos os domínios das ciências humanas e “sociais”. Os estruturalistas identificaram cultura e linguagem de tal modo que toda a análise de qualquer fato cultural devia tomar uma forma de análise linguística, ou qualquer coisa similar (semiologia, semiótica).” (p.27)

Tal movimento de fato ocorre e se difunde por vários países até chegar na França com o intuito de utilizar as propostas da linguística às demais ciências e retirá-las dos antigos modelos naturalistas ou biológicos. Assim, tal vertente se instala marcada por críticas às pretensões positivistas, ou a uma insatisfação relacionada à teoria do sujeito, um existencialismo ligado às idéias do sujeito soberano, que não apresentava rigor metodológico tal como uma análise estrutural em que os sistemas linguísticos ofereciam através dos fundamentos teóricos que Saussure havia formulado no plano fonológico e morfológico da linguagem ao apreender a sistematicidade dos signos.

Desta forma, Pêcheux (1993) se aproxima das idéias de Saussure para estruturar o que a princípio ele chamaria de “máquina discursiva” da Análise Automática do Discurso (1969), ao tentar estabelecer um instrumento científico, uma teoria do discurso, que tão logo foi aceita como foi modificada pelas várias reconstruções ou retificações que o autor fez em suas considerações acerca da constituição teórica da Análise do Discurso.

É possível reconhecer na obra de Pêcheux três momentos ou três épocas pelas quais passam a construção teórica da disciplina em questão, a Análise do Discurso, mudanças que não passam por uma divisão cronológica, mas, fundamentalmente, por revisões teóricas, elaboração e reelaboração de pensamentos, influenciadas pelos vários autores com os quais dialogava em seu processo de reflexão para propor a Análise do Discurso.

No entanto, a relação que Pêcheux estabelecerá com a língua, a partir das contribuições de Saussure, o acompanhará no decorrer das três épocas, na medida em que a língua será, em seu constructo teórico, a base invariante sobre a qual se desdobram os processos discursivos.

Entretanto, o discurso para Pêcheux, enquanto objeto científico, passaria por uma reformulação da fala saussuriana, não no que diz respeito à concepção da língua como uma instituição social, embora para ele o social adquirirá um peso político jamais expresso por Saussure, já que as palavras, apesar de convencionalmente utilizarem-se do mesmo sistema linguístico, para Pêcheux (1993), não apresentam o mesmo discurso. Ou, ainda, que sua crítica venha refutar a sistematicidade atribuída à língua, o que, segundo Pêcheux (idem), é o essencial na descoberta saussuriana pois, através dela, pôde-se chegar ao princípio da unidade da língua observando que há um funcionamento

da língua em relação a ela mesma podendo, assim, funcionar como base comum dos processos discursivos ao assumir uma materialidade linguística, ao passo que, também abre possibilidade para o equívoco segundo o qual *“todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”* (Pêcheux, 1988 apud Orlandi, 2005), como apontaremos na sequência da fundamentação teórica que estamos tecendo.

Assim, o que vai representar o ponto de divergência ou de estranhamento está na problemática que o “corte saussuriano” língua/fala inaugurava ao abrir espaço a implicações subjetivas. Isso ocorre na medida em que a fala passa a ser considerada como individual e assistemática já que é a língua o objeto de análise, na acepção de um sistema abstrato e formal, fechado em si, considerações que autorizam a existência de um sujeito falante e livre ao atribuir os significados para o conjunto de signos do sistema linguístico.

Para Pêcheux (1997), a discursividade ou o discurso, objeto de estudo da Análise do Discurso, não é a fala (parole) uma maneira individual concreta de habitar a abstração da língua como Saussure considerou. Ele (1997:60) diz:

“Saussure deixou aberta uma porta pela qual se infiltraram o formalismo e o subjetivismo; essa porta aberta é a concepção saussureana de que a idéia só poderia ser, em todo seu alcance, subjetiva, individual. De onde a oposição da subjetividade criadora da fala à objetividade sistêmica da língua, oposição que tem as propriedades circulares de um par ideológico: criatividade/sistema.”

No momento em que a fala passa a ser pensada como individual, sem estar presa ou amarrada às implicações da história e do social, questões que Pêcheux se ocupava no fim dos anos 60 e que fundamentaram a construção de seu objeto teórico, estabeleceria a grande diferença da posição pós-saussureana que Pêcheux assumia frente ao estruturalismo marcante de sua época.

Tais formulações, difundidas através da circulação das idéias de Saussure, deixou uma lacuna que pôde ser questionada, como já dissemos, o subjetivismo

centrado no indivíduo como se os signos, uma forma abstrata de comunicação, representassem a tradução do pensamento numa correspondência simétrica entre pensamento/linguagem/mundo, “*a suposta sistematicidade extralinguística do pensamento como reflexo ou visão da “realidade”*” (Pêcheux, 1997) da mesma forma como afirmam as ciências positivistas.

Em vista disso, tanto em seu formato oral quanto escrito, a linguagem se caracteriza como transformadora, não está sedimentada no produto do texto, ao contrário, procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico numa relação de interação do homem com o social e histórico, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual esta relação se assenta e, desta maneira, questionando o empirismo descritivista que as ciências humanas e sociais descrevem a partir de uma relação direta entre linguagem/pensamento/mundo numa concepção fechada e abstrata da língua.

Pensar a linguagem não como um instrumento de comunicação, mas como um processo histórico e social é pensá-la numa relação necessária com a exterioridade, já que esta lhe é constitutiva. Para Orlandi (1993:17) “*tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade, etc.*”

Desta maneira, o que podemos perceber é que de Saussure para Pêcheux mudanças estruturais aconteceram na forma de se trabalhar com a linguagem. Enquanto o primeiro foca suas atenções para a língua, como estruturas linguísticas, e a transforma em objeto de suas análises, o outro vê na língua o ponto de encontro de uma teoria centrada nas questões do sujeito e da história, cujo dispositivo da análise tem como objeto de investigação o discurso, no qual tanto sujeito quanto história estarão implicados para as considerações de análises.

Na verdade, ocorre que, nesta época Pêcheux está envolvido por questões que ultrapassam os limites da linguagem sem, contudo, separar-se dela. Segundo Maldidier (2003), o precursor da Análise do Discurso francesa está envolvido por uma base epistemológica de cunho marxista que nunca o deixou separar teoria e política, fazendo-o assumir lugares de falas norteados pela história, mais especificamente, pela luta de classes. Nas palavras da autora:

“Michel Pêcheux não é nem o homem da tabula rasa, o “inventor” de uma linguística materialista, nem o eclético, aquele que fez seu mel de todas as flores. É um filósofo que se tornou linguista, sem deixar de ser filósofo. Seu pensamento é sempre pensado a partir dos outros, com ou contra os outros. Ele não parou de ler ou de reler, não importa o quê. Ele ultrapassou a surdez de sua geração, abrindo-se a outros horizontes.” (p.97)

Neste sentido, a releitura de Saussure não podia calar as outras vozes com as quais Pêcheux dialogava naquele momento da história. Faltava em Saussure a historicização das estruturas sistêmicas da língua, ou seja, as idéias de um discurso político que Pêcheux vivencia e encontra a partir de sua aproximação com Althusser, de quem foi aluno e com quem dividiu um posicionamento a respeito da constituição dos processos discursivos.

Segundo Henry (1997), é justamente a partir desta aproximação com Althusser que Pêcheux vai se apoiar para questionar a prática das ciências sociais a respeito de um ponto específico, a concepção do sujeito como origem ou causa de sua existência, trazendo o materialismo histórico para o centro de suas reflexões ao questionar o objeto desta ciência que apaga as diferenças impostas pela luta de classes e que toma as relações sociais como interação entre grupos humanos, negando ou denegando a política na prática teórica que concebem.

Ao propor uma releitura de Marx, Althusser (1974) enfatiza que, ao cunhar uma visão materialista ao caráter histórico, transformando-a numa ciência totalmente imersa na luta de classes, Marx apresenta não só uma nova ciência, mas uma ciência de partido:

“A ciência dos modos de produção e das formações sociais é também, e indissoluvelmente, a ciência da libertação do proletariado e da classe trabalhadora, tendo por horizonte o comunismo. É uma ciência de partido, de trincheira, avançando e recuando conforme os acidentes da práxis social, o deslocamento das balizas no terreno das lutas de classes.” (Gregolin, 2006:43)

Podemos compreender o materialismo histórico em Althusser (1974) como um retorno a Marx, a partir da releitura das considerações feitas por este autor, em especial ao enfatizar o papel central que sua teoria oferece em relação ao conceito de homem, da história do homem e do mundo no homem através de seu caráter histórico, ou seja, contemporâneo à ascensão da burguesia como classe dominante.

Trazer o materialismo histórico para discutir a questão da ciência implica reconhecer um mundo exterior como um objeto real, concreto, cujo conhecimento é produzido no desenvolvimento histórico sem cair no idealismo das teorias empiristas do conhecimento que tomam o sujeito como origem, fonte ou ponto de partida, acobertando a prática política e, igualmente, a prática de produção do conhecimento.

Segundo Althusser (1974), na elaboração teórica de O Capital, Marx estabelece os princípios do materialismo histórico apresentando-o de forma muito diferente de uma teoria das condições formais, atemporais e a-histórica da produção do conhecimento, uma vez que para ele tal teoria representa às condições reais, materiais e sociais de produção, como um produto da atividade humana ligada às condições da sua produção, referindo-se ao materialismo como *“um sistema real próprio, fundado e articulado sobre o mundo real de uma sociedade histórica dada, que mantém com a natureza, um sistema específico definido pelas condições de sua existência e de sua prática”*. (In: Gregolin, 2006, p.44).

Neste sentido, Althusser (1968, apud Sirgado, 2000) propõe que é possível uma ciência dos modos de produção e expressa os princípios das condições concretas da produção do conhecimento promovendo uma distinção entre o real e o conhecimento desse real e a primazia do real sobre o conhecimento. Ele (idem:52) explica:

“O primeiro desses princípios, além de permitir escapar das concepções racionalistas e empiristas, implica no fato de que entre o real e o conhecimento desse real existe um distanciamento em que opera a atividade produtiva do sujeito. O segundo faz do real o ponto de partida do conhecimento, não de chegada como decorre do idealismo hegeliano – mas um ponto de partida que não se perde no processo de produção do conhecimento. O objeto de conhecimento não é o real em si, tampouco um mero objeto de

razão. Ele é o real transformado pela atividade produtiva do homem, o que lhe confere um modo humano de existência.”

Desta forma, a aproximação de Pêcheux às idéias de Althusser faz-se num momento em que o pensamento marxista é tema de grandes embates teóricos entre as ciências, cuja obra produz um deslocamento de idéias que se aproximavam de concepções humanistas, para uma teoria científica da história articulada em conceitos como os de formação social, forças produtivas, relações de produção, tornando o materialismo histórico como a verdadeira ciência dos modos de produção e, portanto, da história humana.

Temos que, ao fazer uma releitura de Marx, Althusser pretendia abrir caminhos para novas interpretações a partir das discontinuidades ou dos pontos de estranhamento que as leituras dos textos marxistas permitissem empreender, deixando de lado o dogmatismo de suas idéias (princípio mecanicista que via na superestrutura jurídico-política e ideológica um reflexo da infra-estrutura econômica) para propor reformulações teóricas sem, contudo, perder o que de melhor Marx havia produzido, a questão do materialismo histórico no centro das ciências e da vida social.

“Re-interpretando a totalidade estruturada proposta pelo marxismo, Althusser propõem enxergá-la como uma estrutura complexa e hierarquizada diferentemente segundo os momentos históricos pelo lugar respectivo que as diversas instâncias (ideológica, política...) ocupam no modo de produção, entendendo que o econômico continua determinante, em última instância.” (Gregolin, 2006: 49)

Neste sentido, Althusser (1974) se aproxima do movimento estruturalista tão presente naquele momento histórico francês, pois ao retornar a obra de Marx coloca como necessário realizar uma “leitura de sintomas” restrita às estruturas internas do texto, ou seja, uma leitura que buscasse dentro dos próprios textos marxistas pontos de confrontos entre si ou de reformulações a partir das quais pudesse dar continuidade com suas próprias considerações.

Tais considerações seguiriam no objetivo de renovar o marxismo e o materialismo histórico colocando em questão a ideologia pensada não mais como um bloco homogêneo e idêntico, mas enquanto representação imaginária das práticas sociais, como sendo o elemento universal da ciência histórica e, o sujeito, como uma posição determinada pela ideologia dentro das condições de produção.

Segundo Althusser (1974:93-94):

“Dizemos: a categoria de sujeito é constitutiva de toda ideologia, mas, ao mesmo tempo, e imediatamente, acrescentamos que a categoria de sujeito não é constitutiva de toda ideologia, uma vez que toda ideologia tem por função (é o que a define) “constituir” indivíduos concretos em sujeitos. É nesse jogo de dupla constituição que se localiza o funcionamento de toda ideologia, não sendo a ideologia mais do que seu funcionamento nas formas materiais de existência deste mesmo funcionamento.”

Dito isso, estamos diante das duas teses centrais que marcam as idéias de Althusser (1974) as condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção atreladas ao processo de interpelação ideológica, segundo o qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. De acordo com o autor (idem), a ideologia “age” recrutando sujeitos dentre os indivíduos, ou transformando os indivíduos em sujeitos, por um processo de interpelação.

A partir de tais pressupostos, Althusser salienta que qualquer modo de produção se baseia na luta de classes no sentido de afirmar que as ideologias não estão presas em idéias, mas realizam-se através de práticas, elas não são impostas de forma homogênea e nem se considera que cada classe possua sua ideologia como mundos separados, mas como resultado de uma intensa e contínua luta de classes que encontra nos aparelhos ideológicos de Estado o lugar e o meio de sua transformação.

De acordo com Pêcheux (1997:147) isso significa que:

“O aspecto ideológico da luta para a transformação das relações de produção se localiza, pois, antes de mais nada, na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, novas relações de desigualdade-subordinação que acrescentariam uma transformação do conjunto do “complexo dos aparelhos ideológicos de Estado” em sua relação com o aparelho de Estado e uma transformação do próprio aparelho de Estado.”

Desta forma, como a ideologia se materializa nas práticas concretas de um sujeito, para Althusser não existe prática a não ser através de uma ideologia e dentro dela, ao mesmo tempo em que não existe ideologia exceto pelo sujeito e para sujeitos à medida que os sujeitos e suas ações são condicionados por práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos.

Ainda, para o autor, a ideologia é veiculada por mecanismos criados pela classe dominante - já que vivemos numa sociedade constituída por relações hierarquizadas, relações de força - que se sustentam no poder com a finalidade de confirmar e reproduzir as condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, asseguradas pelos Aparelhos Ideológicos de Estado (religioso, jurídico, familiar, escolar, político, etc.) sendo a língua um veículo para disseminar e/ou legitimar por toda a sociedade a ordem estabelecida.

Isso ocorre através do mecanismo de subordinação presente na determinação do sujeito pelo Estado, do homem às leis, a partir de uma relação imaginária do sujeito com a realidade que não o deixa perceber, devido ao efeito ideológico de identificação, a submissão estruturante e fundamental no qual está inserido ao fazer parte de uma sociedade capitalista, organizada de forma desigual em sua base.

Decorre que, ao estar submetido a eficácia do imaginário, um efeito ideológico, este mecanismo apresenta-se de forma menos explícita por fazer funcionar no sujeito a idéia de autonomia, de liberdade individual, apresentando-o como livre, responsável, dono de suas vontades e proprietário de seu pensamento ao mesmo tempo que, também, pelo efeito ideológico submete-se às regras dos aparelhos ideológicos de Estado, reproduzindo os discursos legitimados pela classe que está no poder.

Assim, a partir da relação da língua com a ideologia pode-se compreender a ambiguidade em que se insere o sujeito, pois cria-se “um ideal de completude, participando do imaginário de um sujeito mestre de suas palavras: ele determina o que

diz”. (Orlandi, 2003), no entanto, é determinado na exterioridade, na sua relação com o sentido.

Diante disso, Althusser (1974) coloca em discussão o conceito de contradição como inerente à luta ideológica entre as duas classes antagônicas enfatizando que tal processo não está marcado pela oposição de forças, mas por uma estrutura de desigualdade que reproduz suas condições de existência pelo próprio fato da contradição, já que se trata de um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso.

Nesta perspectiva, temos as considerações de Fernandes (2005:58) dizendo:

“As relações de poder constroem-se e as representações de poder confrontam e alteram-se, mudando, conseqüentemente o lugar de onde vozes produzem enunciações, de onde os discursos são produzidos. As relações de poder são preenchidas politicamente por ideologia e, em conformidade com as mudanças que sofrem, diferentes vozes ideológicas enunciam construindo diferentes rumos na História.”

O que para Althusser (1974) constitui a luta ideológica de classes passa por uma transformação das relações de produção na qual cada um contribui de uma maneira diferente para uma formação social dada, em um momento histórico dado, marcando mais uma relação de desigualdade do que de oposição de duas forças que se exercem uma contra a outra em um mesmo espaço, pois *“elas não têm a mesma história, o mesmo mundo, os mesmos meios, não conduzem a mesma luta de classes, e, no entanto, defrontam-se e é certamente um contradição”* (p.149)

Neste sentido, chegamos ao ponto central das teses althusserianas, o fato de que as condições de produção estão relacionadas às condições reais de existência humana por estarem atreladas à ideologia, que só pode transformar as condições reais de existência dos homens concretos pela imagem ilusória que eles se fazem delas mesmas, pois reconhecem eles próprios seus lugares ou sua posição dentro do sistema, sem que, para isso, tenham recebido formalmente uma ordem.

De acordo com Pêcheux (1997) tal imagem ilusória trata-se de uma “necessidade cega” cujos efeitos estão subordinados às forças materiais e às relações de produções que determinam a história das sociedades humanas.

Nas palavras de Pêcheux (1997:73-74)

“Em Engels [escreve Lênin], toda prática humana viva irrompe na própria teoria do conhecimento, fornecendo um critério objectivo da verdade: enquanto não conhecemos uma lei da natureza, ela, existindo e actuando à margem, fora do nosso conhecimento, faz de nós escravos da “necessidade cega” . Depois de tomarmos conhecimento desta lei, que actua (como Marx repetiu milhares de vezes) independentemente da nossa vontade e da nossa consciência, tornamo-nos senhores da natureza.”

Segundo Althusser (1974), o homem produz simbolicamente “as formas de representação das suas relações de vida com suas reais condições de existência” a partir de relações imaginárias que solidificam as relações sociais, tornando-as suportáveis, como se estivessem imersos num líquido amniótico em que, para sobreviver se fizesse necessária tal relação, pois, de acordo com o autor, para reproduzir a força de trabalho e as relações de produção, torna-se imprescindível fazer parte deste processo, o qual ele enfaticamente chamará de luta de classes.

Essa construção leva em consideração um processo de evidência cujo efeito de sentido está em acobertar a relação de produção ou a prática política, através de um processo de identificação do sujeito consigo mesmo, ou seja, sua relação com aquilo que o representa, que faz com que todo sujeito se reconhece como homem, ou operário, empregado, chefe, etc., como um dos efeitos da ideologia.

A este respeito Althusser (1974: 94-95) enfatiza que o efeito característico da ideologia é:

“(...) impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de “evidências”) as evidências como evidências, que não podemos

deixar de reconhecer e diante das quais, inevitável e naturalmente, exclamamos (em voz alta, ou no “silêncio da consciência”): “é evidente! é exatamente isso! é verdade!..”

Neste sentido, a idéia althusseriana de reprodução/transformação das condições de produção e de interpelação ideológica na constituição do sujeito é a base que norteará todo o trabalho de Pêcheux ao se guiar pelo princípio de que a teoria deve ser pensada como intervenção na luta de classes, contexto que só foi possível ao retomar, a partir de Marx, a visão do materialismo histórico, concepção na qual Althusser se voltou para construir as implicações de uma teoria das ciências que se alinhasse a um paradigma epistemológico da história relacionada com suas transformações políticas mediada pela interferência de processos ideológicos.

A este respeito Mالدidier (2003:32) completa dizendo:

“O materialismo histórico é a posição explícita de onde se realiza a intervenção epistemológica contra uma dupla ameaça, a do empirismo, “a problemática subjetivista centrada no indivíduo” e a do formalismo que confunde “a língua como objeto com o campo da linguagem”. É a partir do materialismo histórico que se faz a indicação de novos objetos, no caso o discurso, explicitamente posto em relação com a ideologia.”

Podemos perceber que a ênfase dada por Pêcheux sempre foi a ligação entre o seu novo objeto de análise, o discurso, e a prática política relacionada tanto ao contexto que na década de 60 cercava-o, quanto às idéias pelas quais compartilhava pela proximidade ao discurso de Althusser, ligação que, para ele, passa pela ideologia e encontra, além da concepção de língua que tratava de romper, ao trazer para suas discussões as contribuições de Saussure, a noção de sujeito empírico que pretende refutar ao entendê-lo como um lugar de significação historicamente construído.

Para tanto, é preciso entender a noção de sujeito para a Análise do Discurso que não o emprega enquanto sujeito gramatical, ou o sujeito da psicologia, um ser empírico

que tem existência particular, ou seja, um ser humano individualizado, mas como um ser social, constituído por diferentes vozes, apreendido em um espaço coletivo em um dado momento da história, podendo ser sujeito e objeto ao mesmo tempo. De acordo com essa concepção, a noção de sujeito é uma posição discursiva que o falante ocupa num determinado espaço coletivo e ideológico a partir da qual expressa várias vozes constitutivas do lugar sócio-histórico em que está inserido.

Nas palavras de Fernandes (2005:34) é um sujeito que tem existência em um espaço social e ideológico marcado por intensa heterogeneidade e conflitos: *“A voz desse sujeito revela o lugar social; logo, expressa um conjunto de outras vozes integrantes de dada realidade social; de sua voz ecoam as vozes constitutivas e/ou integrantes desse lugar sócio-histórico.”*

Assim, dentro da conjuntura sócio-histórica-ideológica em que o sujeito está inserido, não é possível considerá-lo de forma homogênea, pois o seu discurso marca o entrecruzamento de diferentes discursos, discursos em oposição, que se negam e se contradizem, devido à presença de diferentes vozes que o constitui. A estas vozes atribui-se o conceito de polifonia criado por Bakhtin (In: Brait, 2006a) ao desenvolver estudos sobre o romance de Dostoiévski, a partir do qual começou a refletir sobre o funcionamento do discurso e as diferentes vozes que constituíam uma obra literária.

A princípio, Bakhtin (1986) desenvolveu a noção de dialogismo considerando no discurso a interação entre os sujeitos e a realidade social que os envolvem, ou seja, as relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos. Nesta concepção, o sujeito dialoga com o outro, sendo que este outro representa o mundo social no qual o sujeito está inserido; daí, a consideração que o leva a refletir sobre a presença de diferentes vozes integrantes da voz de um sujeito, ou mesmo, o entrelaçamento de diferentes discursos na constituição do sujeito discursivo.

Para Bakhtin (1986), sua dialética é dialógica e está sempre vinculada com a história, com a interação social, no qual o eu existe a partir do diálogo com os outros eus, das outras vozes do seu discurso, uma vez que as relações dialógicas que se estabelecem com o outro é sempre entre os discursos, nos quais os signos vão se constituindo ao serem significados pelo falante que está inserido numa classe social, numa cultura, numa visão de mundo pluralista e polifônica.

De acordo com este autor (idem), o homem constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas de uma sociedade. Somente como membro de um grupo

social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é uma condição suficiente para o homem ingressar na história, é necessário um segundo nascimento, um nascimento social, no qual a linguagem não tem um caráter abstrato, mas um papel decisivo na constituição dos sujeitos.

Diante disso, temos que os processos de significação ao serem construídos no discurso, marcam a posição ou o lugar social que os sujeitos falantes ocupam nestes discursos e, portanto, os vários sentidos que uma palavra pode assumir. Ao produzir um enunciado o sujeito fala de um determinado lugar sócio-ideológico, constituído por várias vozes das quais se apropria ao se inter-relacionar com o outro, transformando a fala social em fala privada no mesmo instante em que as palavras do outro passam a ser anônimas para ser própria do sujeito. Podemos dizer que existe, assim, um mecanismo (ideológico) de naturalização dos sentidos, que captura o sujeito, e que pode atualizar-se na língua.

Sob o pseudônimo de Voloshinov, Bakhtin (1986) já afirmava que as palavras de uma língua são carregadas de um conteúdo ideológico, que reflete a história da luta de classes. A este respeito ele diz:

“Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.” (1986:66)

Ao considerar o homem como ser histórico e social, Bakhtin historicizou também a linguagem, contextualizando-a como um instrumento simbólico histórico e socialmente construído, de caráter político em que ocorre o conflito entre forças sociais, mas como um produto e produção humana, constitutiva desta experiência.

Assim, apesar de concordar com Bakhtin a respeito do caráter sistêmico e social da linguagem, Pêcheux (1997) vai estabelecer um diálogo conflituoso com este autor, primeiro pelo fato de não concordar com as críticas que Bakhtin faz ao “objetivismo

abstrato” de Saussure, que anula funcionamento próprio da língua em função do fenômeno social da interação verbal, deixando à sombra a equivocidade da língua e a possibilidade de pensar a singularidade do sujeito na língua, e segundo, em relação à maneira como Bakhtin vai articular o discurso, o sujeito e o social a partir do marxismo mediante uma base humanista como fruto da cisão indivíduo/sociedade através das relações interindividuais. (Brait, 2006b)

A este respeito Brait (2006b:39) diz o seguinte:

“o segundo ponto teórico fundamental, em torno do qual se assentam as críticas de Pêcheux a Bakhtin, é o modelo bakhtiniano da interindividualidade, que se fundamenta na idéia da interação sociocomunicativa. Para Pêcheux, a produção do sentido não pode ser pensado na esfera das relações interindividuais; do mesmo modo, ela não pode ser tomada em relações sociais pensadas como interação entre grupos humanos.”

Talvez, por estarem falando de lugares e/ou contextos diferentes também construíram posições diferentes para o conhecimento do homem e de suas relações com o contexto social, já que as idéias de Pêcheux estão fundamentadas na proposta de Saussure depois de ser interpretado por outros autores, a partir do ano de 1969, enquanto Bahktin teceu suas considerações no início dos anos 1920, logo após a publicação dos trabalhos do Círculo Linguístico de Moscou e, ainda, pela posição fortemente althusseriana dos trabalhos de Pêcheux na qual o sujeito não é fonte nem origem do dizer, é a ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos, autor com o qual Bakhtin não dialogou.

Contudo, a concepção de sujeito para Pêcheux parte de uma teoria não subjetivista, já que é a ideologia que interpela os indivíduos em sujeitos. Neste ponto, Pêcheux (1993) analisa a teoria de Althusser e complementa que o sujeito se identifica na interpelação por causa do seu inconsciente, pois para ele existe uma articulação entre ideologia e inconsciente na constituição do sentido e do sujeito que passa por um processo de evidências levando o sujeito a acreditar ser a origem de seus sentidos, sem ter consciência de que não é, já que estes são determinados pela exterioridade, na sua

relação com a história, com o lugar social que o sujeito ocupa e a partir do qual produz seu dizer.

Orlandi (2003: 45), nos diz que:

“A evidência do sentido, que, na realidade é um efeito ideológico, não nos deixa perceber seu caráter material, a historicidade de sua construção. Do mesmo modo podemos dizer que a evidência do sujeito, ou melhor, sua identidade (o fato de que “eu” sou “eu”), apaga o fato de que ela resulta de uma identificação.”

Assim, estamos marcando uma relação de evidência produzida pela ideologia num estreito contato com o inconsciente, o qual pode ser melhor compreendido se enfatizarmos as palavras do próprio Pêcheux (1997:171):

“Diremos que a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença eficaz do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, isto é, tome posição “em total consciência e em total liberdade”, tome iniciativas pelas quais se torna “responsável” como autor de seus atos, etc.”

A aproximação de Lacan completa o quadro teórico que, na década de 60, ficou marcado pelo encontro de três teorias, a psicanálise através de Lacan pela releitura de Freud; a marxista, através de Althusser pela releitura de Marx; a linguística, através de Pêcheux pela releitura de Saussure. A este quadro epistemológico Pêcheux (1997) refere-se como a “Tríplice Aliança”, cuja articulação de propostas em volta da língua, do sujeito e da História, fundamentaram a construção do objeto teórico da Análise do Discurso, o discurso.

De acordo com Pêcheux, do entrecruzamento destas três áreas teóricas derivaram novas práticas de leitura do discurso. Ele diz:

“a partir de Marx, Freud e Saussure criou-se uma base teórica inédita, na forma de “uma construção crítica que abalou as evidências literárias da autenticidade do ‘vivido’, assim como as certezas científicas do funcionalismo positivista...Eles atacaram o “narcisismo da consciência humana” e fizeram pesar uma suspeita absolutamente explícita sobre o registro do psicológico (sobre as psicologias do “ego”, da “consciência”, do comportamento, do sujeito epistêmico).” (1983c, apud, Gregolin 2006:33)

Neste sentido, é definido, ao mesmo tempo, o campo teórico, o quadro epistemológico desta nova disciplina, a Análise do Discurso, cujas filiações teóricas se articularam a partir de três regiões do conhecimento, não como aplicação, mas em suas relações contraditórias e, muitas vezes, indistintas, a saber: Linguística, pela afirmação da não-transparência da linguagem, como teoria dos processos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo, possibilitando a materialização dos discursos; Marxismo, como teoria das formações sociais, e de suas transformações, pois é na/pela história que observamos as condições de produção do discurso, ou seja, o porquê da aparição de um enunciado em dado momento e lugar e não outro, compreendida aí a teoria das ideologias; e a teoria dos discursos, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos, que se refere à produção dos sentidos decorrentes dos fenômenos históricos.

Além destas teorias, é importante ressaltar que essas três regiões do conhecimento são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Desta forma, temos que a Análise do Discurso também recorre à Psicanálise que, tendo Freud como seu principal expoente, demonstrou que muito do que pensamos saber sobre quem somos e quais são as nossas motivações não é explicitado nem para nós mesmos, ficando “escondido” no inconsciente.

Trata-se de uma aproximação na qual Pêcheux (1997) pretende se apoiar para explicar a ilusão do sujeito como origem do seu dizer colocando-o na instância da constituição imaginária, portanto, do inconsciente, e da interpelação ideológica, como um efeito da luta de classes, deslocando a situação do sujeito para sua posição no discurso.

Neste sentido, Orlandi (2005:45) afirma:

“não é o sujeito que se apropria da língua mas há uma forma social da apropriação da linguagem em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua interpelação feita pela ideologia. É nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que está representada a determinação histórico-social do discurso. É assim que, na leitura de Pêcheux, eu compreendo a relação estrutura/ideologia/funcionamento, que nas palavras de Courtine dizem do modo como a ideologia está na língua e esta na ideologia.”

Retomando, então, a construção teórica da Análise do Discurso, constatamos a necessidade que levou Pêcheux a romper com a concepção tradicional da linguagem, enquanto um sistema de signos formais, que se organiza através de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas, funcionando com uma certa autonomia por caracterizar-se dos mesmos signos para todo falante.

Para este autor (idem:1997), a língua apresenta-se constituída por uma rede de significações que perpassa toda e qualquer concepção restrita ao código - um sistema objetivo de signos e regras compartilhado por um grupo social - uma vez que ela está marcada pela história e nela se movimenta para a constituição dos sentidos.

A concepção de língua para a Análise de Discurso está muito distante dos estudos que a língua tem para a Linguística, pois para esta ciência tal discussão centra-se na concepção do sistema linguístico trabalhado na formalidade e abstração da relação significante/significado, sendo esta pré-estabelecida, ou seja, considerada como um produto do convencionalismo social, significando por si mesma, como se os significados estivessem colados às palavras sobre *“a forma de um bloco homogêneo de regras organizadas à maneira de uma máquina lógica”* (Pêcheux, 1993), como se a linguagem fosse transparente e os sentidos produzidos pudessem ser entendidos por todos da mesma maneira, sem ter em vista os lugares ocupados pelos sujeitos no contexto sócio-histórico no qual se inserem.

Assim, adotando um posicionamento diferente a respeito da língua, Pêcheux fundamentará suas críticas ao corte saussureano a partir dos instrumentos que os trabalhos sobre as práticas sociais impuseram ao estudo desta ciência, trazendo para a discussão a materialidade da ideologia que se opera na prática da reprodução das condições de produção instalada pela luta de classes, provocando mudanças fundamentais para a proposta teórica discutida em questão.

Neste sentido, temos as contribuições de Orlandi (2006:21) que sintetizam nosso entendimento dizendo:

“Quando se concebe a língua – como os linguistas – enquanto sistema de formas abstratas (e não material), tem-se a transparência e o efeito de literalidade. Porém, se a concebemos – na perspectiva discursiva – como materialidade, essa materialidade linguística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos.”

A teoria materialista do discurso entende e trabalha a linguagem considerando o discurso seu objeto de investigação científica constituído por efeitos de sentidos produzidos em condições determinadas, significando pela história e pela língua, num processo de ruptura e deslocamento ou num constante movimento contraditório de permanência e continuidade, em que juntos revelam marcas política, ideológica e social. Assim, o discurso não é a linguagem em si, ele implica uma exterioridade à língua, mas precisa dela, de sua especificidade linguística, para ter existência material e/ou real.

Assim sendo, temos a sistematicidade fonológica, morfológica e sintática da língua como condição de possibilidade do discurso, o lugar material em que se realizam os efeitos de sentidos, pois para Pêcheux, a semântica, excede a tomada linguística justamente pela maneira como o autor significa a influência da exterioridade na composição do discurso.

A partir destas considerações acerca da linguagem, Pêcheux (1997) traz para a discussão a noção de ideologia ancorada na tese althusseriana da interpelação, sem a qual não podemos entender a constituição dos sentidos nem dos sujeitos, muito menos

questionar a transparência da linguagem, ou melhor, seu efeito de evidência que insere sujeito e sentido num processo de significação.

Já acentuamos através da apresentação da tese althussereana que o processo de evidência transparente que a linguagem assume para o sujeito só ocorre pela ideologia, agora, encontraremos as mesmas considerações em Pêcheux (1997: 160) ao mencionar que:

“É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe “ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.”

Ao trazer para a discussão a ideologia, não era mais possível considerar o sentido apenas como conteúdo preso aos signos linguísticos, preexistente enquanto uma unidade empírica que naturaliza a transparência da linguagem, seu sentido único e literal presente na relação pensamento/linguagem/mundo, mas num movimento contínuo de significações compreendido na mudança de concepção da língua entendida na relação que estabelece com a história e não com os signos, abrangendo a prática social em um contexto situacional ideologicamente marcado.

Como estamos demonstrando ao longo deste quadro teórico, entende-se por história não uma concepção de caráter temporal reducionista presa a uma evolução marcada por datas, mas “um intenso sistema natural-humano em movimento, cujo motor é a luta de classes” (Pêcheux, 1997) no qual os sentidos circulam e são (re)produzidos.

Para Fernandes (2005:50):

“O aspecto histórico decorre da interação social entre sujeitos e grupos de sujeitos como um movimento ininterrupto e descontínuo na linha do tempo, que conduz para a constituição de novos

sujeitos e novos grupos sociais, bem como para a formação de novos discursos.”

Trazer a história para o contexto da produção de sentidos é condição necessária de constituição e de funcionamento de todo e qualquer discurso, pois *“todo e qualquer dizer tem um caráter inescapavelmente histórico, ou seja, é impossível pensar na linguagem, no sujeito e no sentido fora dessa relação que caracterizaremos como visceral”* (Tfouni, texto não publicado), tendo em vista que este constitui-se na exterioridade da linguagem. Ao mesmo tempo, faz-se necessário buscar sua historicidade, ou seja, as condições de produção de determinado discurso, para sair da concepção estritamente linguística que este objeto de análise assume quando entendido preso à literalidade do sentido do texto.

Segundo Orlandi (2006:67): *“Para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante.”* Então, temos que os efeitos de sentido produzidos discursivamente acontecem em determinadas condições, e estas influenciam no que é dito, como é dito, ou no que é omitido, uma vez que o viés psicanalítico, que atribui ao discurso a subjetividade do sujeito, revela um olhar sobre o inconsciente sempre em atuação por meio da linguagem.

Desta maneira, é preciso romper com as estruturas linguísticas para compreender como se constitui essa exterioridade a que se denomina discurso, ou seja, as condições de produção a partir das quais eles foram produzidos.

Por isso, Pêcheux (1997) não se apropria da língua como objeto de ciência, mas vai se utilizar da linguagem para investigar como a ideologia intervém na sociedade e na história para determinar a construção dos sentidos dos discursos, ou ainda, vai considerá-la em seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito, do discurso e dos sentidos que (o) significam.

De acordo com Pêcheux (1997:91)

“o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe

desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta, assim, como a base comum de processos discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que, os processos ideológicos simulam os processos científicos.”

Neste momento, as questões discutidas por Althusser enriquecem e fundamentam a teoria materialista de discurso que Pêcheux pretende construir ao duvidar da transparência da linguagem, da completude do dizer e da literalidade dos sentidos.

Tal aproximação resulta numa abordagem de estudo da língua centrada, principalmente, nas condições de produção sócio-histórica-ideológica materializadas nos processos linguísticos, de forma a considerar não o quê o texto quer dizer, mas sim, como este dizer se constitui; quais são as circunstâncias em que este texto é produzido, pois Pêcheux entende *que “o laço que liga as significações de um texto às condições sócio-históricas desse texto não é de forma alguma secundária, mas constitutivo das próprias significações”* (In Maldidier, 2003, p.31)

Para o autor (1997), significante e significado não remetem ao mesmo signo, assim como a formação do sentido está além da unidade que o sujeito dá a seu texto, pois estes dependem das posições sustentadas por aqueles que as empregam, uma vez que, tanto sujeito quanto sentido, estão articulados pelos processos discursivos mediante a problemática das condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção pelo viés da teoria da interpelação.

Deste modo, Pêcheux (idem) vai retomar a autonomia dos sistemas linguísticos apenas como a base para a materialidade do discurso sem estendê-lo a qualquer concepção de significado por entender que este não está preso à literalidade das palavras ou ao pensamento humano como quando o fez Saussure ao propor o corte entre língua/fala.

O funcionamento da linguagem, assim como formula Pêcheux (1997) diante das posições teóricas que assume, insere a língua na história, e passa a requerer de seus signos mais que um conjunto lógico definido convencionalmente, mas uma posição

sócio-ideológica a partir da qual vai produzir seu discurso e os sentidos que atribuem às palavras.

Para ele (idem), as palavras reclamam sentidos justamente por estarem inseridas num processo ideológico de construção de sentidos cunhados na interação do histórico com o social e, ainda, pela equivocidade de seu sistema, uma vez que, mesmo organizadas, denotam ambiguidades e o deslizamento de sentidos é sempre uma possibilidade, pois existe em todo processo de construção dos sentidos que, como estamos marcando ao longo deste percurso, são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade social na qual estão inseridos, uma singularidade característica das condições histórico-sociais que possibilitaram seu aparecimento.

De acordo com Pêcheux (1997: 160):

“O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas.”

Pêcheux (idem) relaciona língua e ideologia ao trabalhar com a questão dos sentidos historicamente construídos através da possibilidade dele sempre vir a ser outro, pois como o autor diz “*o fato de que as classes não sejam “indiferentes” à língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes* (1997:92), e, esse fundamento, vai sustentar a construção da significação já que, a partir do momento que há uma mudança na posição social do sujeito, as palavras passarão a ter outros tantos sentidos possíveis, consideração que nos leva a entender que os sentidos das palavras não são fixos, ou ainda, não apresentam necessariamente o mesmo significado.

Nas palavras de Pacífico (2002:20):

“a relação do sujeito com a linguagem não é transparente já que esta relação permite formas de construção de sentidos que podem ou não ser compreendidas, em determinados contextos, como também, podem ser compreendidos por alguns interlocutores e não por outros, o que vale dizer que a linguagem não pode ser entendida ingenuamente como simples codificação, e muito menos, que ela é a manifestação do pensamento através de símbolos.”

A questão do sentido torna-se fundamental para a Análise do Discurso justamente por articular o linguístico ao sócio-histórico e ao ideológico, colocando a linguagem na relação com os modos de produção social, ou seja, inscrevendo a língua na histórica, significando os sentidos e os sujeitos e significando-se pelos sujeitos que a praticam, isso de acordo com a tese de interpelação ideológica proposta por Althusser (op.cit.) que construiu um paralelo entre a questão da constituição do sentido e a constituição do sujeito tendo como princípio as condições de reprodução/transformação das relações de classe.

Desta forma, para Pêcheux (1997), o sentido não está na literalidade do significante, preso a uma palavra ou expressão, mas nas posições ideológicas presentes no processo sócio-histórico no qual as palavras são (re)produzidas dependendo do lugar ou posição social em que passaram a ter um significado. Assim, a partir das considerações acerca da ideologia dá-se a constituição da materialidade do sentido em referência às formações ideológicas sustentadas por aqueles que as empregam, estas consideradas como posições políticas e ideológicas que caracterizam uma dada formação social, num dado momento histórico.

Diante disso, temos que a relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer, retratam também um posicionamento ideológico do sujeito, uma vez que todo falante e todo ouvinte ocupam um lugar na sociedade, este compreendido enquanto espaço de representações sociais e, mediante tal posição, produzirá seu discurso.

Como estamos apontando, o lugar histórico-social em que os sujeitos se encontram não se trata de uma realidade física e sim de uma posição imaginária sócio-ideológica construída. Trata-se, como diz Orlandi (1999:32, In: Fernandes 2005:28):

“de alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando [...] marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder.”

Podemos dizer, então, que o lugar social que o indivíduo ocupa para ser sujeito do que diz se inscreve no funcionamento discursivo a partir de projeções ou “formações imaginárias” que lhes conferem o poder de construir seu discurso apoiado em outros discursos, numa relação de imagens na qual se constituem as diferentes posições em que os sujeitos se identificam. Nas palavras de Pêcheux (1993:82), *“o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.”*

Isso significa dizer que o discurso é constituído por um jogo de representações imaginárias de carácter sócio-ideológico que produz imagens da posição discursiva assumida pelo sujeito, ou seja, imagens vinculadas às posições que os interlocutores ocupam e têm de si e da situação em que se encontram ao produzirem seus dizeres.

“Temos assim a imagem da posição sujeito locutor (“quem sou eu para lhe falar assim?”), mas, também, da posição sujeito interlocutor (quem é ele para me falar assim, ou para que eu lhe fale assim?), e também a do objeto do discurso (do que estou lhe falando, do que ele me fala)?” (Orlandi, 2003:40)

Sendo assim, o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem, ele é construído e afetado pelos lugares dos sujeitos, lugares esses que são determinados dentro de uma formação social através de relações de poder que interferem nas condições de produção do discurso, pois “o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz” (Orlandi, 2003). Para Pêcheux (1997), estamos nos

referindo às “circunstâncias” de um discurso, tais como o “lugar” dos interlocutores e a relação com o contexto sócio-histórico na produção dos sentidos, a partir das quais se compreendem os processos discursivos

Segundo Pêcheux (idem), através da análise das condições de produção é que se entenderá os sentidos produzidos pelo sujeito, as posições discursivas assumidas e a sua inscrição em determinado espaço sócio-ideológico, pois ao compreender a singularidade da existência do enunciado produzido em determinada época ou lugar, as transformações históricas ocorridas, ou seja, investigando as condições histórico-sociais que possibilitaram seu aparecimento, compreenderemos a produção do discurso.

Assim, assumir uma posição, ou outra, num determinado discurso implica pertencer a uma determinada formação ideológica em detrimento à outra. Da mesma forma, o sentido produzido por um sujeito discursivo poderá ser tantos quantas as formações discursivas de cada interlocutor em uma mesma sociedade, pois, como considera Pêcheux (1997) a ideologia não é homogênea, mesmo dentro da divisão de classe ela pode ser diferente.

Diante das considerações podemos ressaltar que o sentido não existe em si, mas passa a ser significativo ao ser determinado pelas posições ideológicas, ou seja, a partir de uma posição de classe, presente no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Estas são compreendidas através da formação discursiva em que se inscreve o dizer, entendida por Pêcheux (1997:160) como:

“aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de um arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.)”

No entanto, precisamos reiterar que o conceito de “formação discursiva”, como a representação de uma formação ideológica discutido por Pêcheux (1997), foi inicialmente utilizado por Michel Foucault em seu texto “Arqueologia do saber” (1971) para determinar as práticas discursivas, pois para este autor o discurso pressupõe a idéia de prática, e a produção histórica dos sentidos uma idéia expressa por uma existência

material nos enunciados, já que para Foucault (1971) todo enunciado é sempre apresentado em uma espessura material que o constitui, muito embora ele seja entendido como um sistema de possibilidades de construções enunciativas.

Diz Foucault (1986:43 apud Gregolin, 2003:90):

“Sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamento, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva.”

Desta forma, formações discursivas para Foucault (1971) referem-se a grupos de enunciados que mudam ou se constituem a partir da relação com outros enunciados, diferentemente da concepção que emprega Pêcheux (op. cit.) quando este afirma que as palavras mudam de sentido de acordo com a posição na luta de classes dos sujeitos que as empregam. Por partirem de bases epistemológicas diferentes na constituição do campo teórico em que cada um se inclina a propor, em especial a ausência em Foucault de categorias clássicas do marxismo como a ideologia e a contradição na luta de classes, tanto um quanto outro consideram as condições histórico-sociais na produção do discurso, muito embora a própria concepção de discurso seja diferente entre eles.

Mesmo que Foucault (1971) tenha o propósito de investigar as condições histórico-sociais que possibilitaram o aparecimento de um enunciado, esta se dá a partir do conjunto de outras formulações que com ele se co-relacionam e com as quais coexistem em um espaço historicamente delimitado, *“uma trama complexa...no interior das quais os enunciado se inscreve, às quais ele se refere (seja para repeti-las ou para confrontá-las, implícita ou explicitamente)”*, ao passo que, para Pêcheux, elas transformam-se nas condições de produção do discurso sempre marcado por lutas de classes e ideológicas, as quais constituíram as bases da formação discursiva empregada por este autor ao desenvolver uma teoria materialista do discurso (Gregolin 2006:71).

A este respeito, Maldidier (2003: 52), autora contemporânea a Pêcheux, se expressa da seguinte maneira:

“Sempre acreditei – notadamente pela crença do que ele escreveu mais tarde – que Michel Pêcheux havia emprestado este sintagma a Foucault, para o reformular no terreno do marxismo, colocando-o em relação a ideologia....No início dos anos 70, para Michel Pêcheux e seus amigos, a palavra “formação” pertence à terminologia marxista....faltava um elemento: “formação discursiva”...um conceito muito mais rigoroso do que, por exemplo, o de “prática discursiva”. Articulada sobre ideologia, a “formação discursiva” é totalmente pega pela história, referida a uma relação de forças, pertence a uma conjuntura dada.”

Mesmo sem partilhar explicitamente da base ideológica que norteia o trabalho de Pêcheux (1997) segundo a qual as posições de classe interferem na produção dos sentidos e, portanto, na constituição do discurso, as idéias foucaultianas de formação discursiva acentuam um caráter de luta política ao marcar a presença da historicidade na concepção dos sentidos em sua teoria do discurso. Isso ocorre a partir do momento em que Foucault (1971) aborda o enunciado como uma modalidade diferente de um conjunto de signos, marcado por uma existência própria por ser determinado por regras sócio-históricas, constituídas na dispersão de acontecimentos e por outros discursos historicamente constituídos, que se regulam na ordem do discurso ou naquilo que o autor chama de *unidade discursiva* e determinam a produção dos sentidos.

No entanto, a historicidade que marca o enunciado é em Foucault (idem) o meio para encontrar a materialidade de uma prática discursiva, enquanto na concepção teórica de Pêcheux (1997), um espaço político marcado pela presença de luta de classe que inscrevem e movimentam a produção dos sentidos que constituem o discurso.

Assim, no funcionamento discursivo pecheuxtiano a relação dos sentidos com a história marca o discurso através de uma inscrição ideológica que produz nos enunciados os efeitos de evidências de sentidos e, ainda, a relação com uma, ou mais, formação discursiva a partir das formações ideológicas que as integram, possibilitando a re-atualização do discurso a cada momento histórico de forma a emergir sempre um novo sentido ou, pela mesma razão histórica, fazer com que eles permaneçam os mesmos.

Nas palavras de Fernandes (2005:57), temos que *“diferentes discursos coexistem e materializam-se, às vezes, por meio de enunciados estruturalmente semelhantes, mas têm sua unidade pelos efeitos de sentido decorrentes da inscrição ideológica desses enunciados.”*, processo que marca a heterogeneidade das formações discursivas mediante as diferentes forças sociais.

Para Pêcheux (1997), o processo de inscrição da língua na histórica ocorre na discursividade, não se manifestando diretamente através das palavras, mas sim, por meio da materialização da ideologia no discurso, produzindo sentidos que possuem determinados traços ideológicos e não outros, e isso levou o autor a considerar que as formações discursivas determinam o que pode e deve ser dito.

Desta forma, na maneira como a ideologia produz seus efeitos podemos compreender os diferentes sentidos, sendo que cada palavra tem seu sentido modificado conforme a posição daquele que a emprega, uma vez que, o autor de um determinado texto está dentro de uma formação ideológica que se materializa em uma formação discursiva, e esta nem sempre é a mesma para todos que terão acesso ao texto, pois, como a ideologia, a formação discursiva nunca é homogênea, é sempre constituída de diferentes discursos, já que compreendemos a História dentro de um quadro de mudanças que possibilitam a combinação de diferentes discursos.

De acordo com Orlandi (2003:44):

“Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações”

Então, de acordo com a Análise do Discurso de concepções teóricas pecheuxtianas, as palavras não têm um sentido nelas mesmas, elas assumem seus sentidos a partir das formações discursivas em que se inscrevem. Estas, por sua vez,

representam as formações ideológicas nas quais materializam os efeitos de sentidos, numa relação recíproca em que língua e ideologia se afetam e juntas se materializam na constituição do sujeito quando este assume uma ou outra posição no seu discurso.

Temos, no contexto das formações discursivas o entrecruzamento de diferentes discursos e formações ideológicas originadas de diferentes momentos na história e de diferentes lugares sociais, que se transformam e se modificam na própria dispersão histórica, integrando diferentes dizeres, oriundos de sujeitos socialmente organizados em um dado espaço social e momento histórico, marcando formações discursivas heterogêneas face às diferentes posições ocupadas por sujeitos que se opõem, se contestam.

De acordo com Fernandes (2005:55):

“Uma formação discursiva não se limita a uma época apenas; em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico, e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido.”

Ao marcar que uma formação discursiva não se determina por um único momento histórico e que vários sentidos são possíveis a partir de um mesmo discurso, Pêcheux (1997) introduz um conceito chave na discussão da teoria do discurso que é também uma teoria do sentido, para designar seu caráter material, ou seja, a superfície que sustenta a materialidade dos processos de significação sobre a qual repousam todos os atos de linguagem.

Neste momento, estamos nos referindo à noção de interdiscurso, cunhada por Pêcheux (idem) ao demonstrar teoricamente que sentidos e sujeitos são determinados pela história, um espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas, uma teia de dizeres intertextual produzidos ao longo do processo histórico que torna possível todo dizer ao retorná-lo sob a forma do pré-construído, “o sempre-já-aí”, o já-dito, como sentidos já ditos por alguém, com efeitos produzidos em algum

lugar, em outros momentos da história e que se renovam pelas evidências discursivas fundamentais marcadas pelas condições de produção que o sujeito se insere.

Pêcheux (1997:162) sustenta este conceito da seguinte maneira:

“(...) propomos chamar interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas.(...) o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (ça parle) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.”

Como estamos marcando através deste quadro teórico, o processo de circulação de sentidos não se dá de maneira neutra, nem transparente, tampouco homogênea, uma vez que uma das bases que fundamentam a Análise do Discurso centra-se na questão das relações de classe existentes na sociedade, em especial, na forma como estão organizadas para reproduzir/transformar a dominação em meio às posições relativas ao poder e à ideologia, efeitos que vêm pela memória, pelas filiações de sentidos construídos em outros dizeres, atingindo os sujeitos apesar de sua vontade.

Ao trabalhar a memória, Pêcheux (1997) não se refere a ela como lembranças do passado, mas como a materialidade de uma memória social, que caracteriza a memória discursiva através da qual são fornecidas formações sócio-histórico-culturais em que o sujeito só tem acesso a uma parte, àquela que o sujeito pensa saber o que diz, ser dono de seus sentidos, quando na verdade não tem acesso nem controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele, pois como estamos mostrando, estes significam pela língua e pela história, num jogo de relações que envolvem, para Pêcheux, tanto os aspectos ideológicos quanto o inconsciente, já que nos filiamos a uma rede de sentidos e não a outras sem ter consciência do ocorrido.

Neste ponto, Pêcheux (1997:162-163) conclui dizendo que:

“o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (...) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. Ao dizer que o EGO, isto é, o imaginário do sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao Outro, ou ao Sujeito, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob a forma de autonomia.”

Assim, o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia é sustentada pelo fato de que há um já-dito em todo dizer que vem pela memória, uma memória coletiva que marca a existência de diferentes grupos sociais e regula o acontecimento discursivo ao mesmo tempo em que é afetada pelo esquecimento, ou seja, dizeres que foram apagados no intradiscurso – *“isto é, o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que disse antes e ao que eu direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de “co-referência” que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito) (Pêcheux, 1997:166)”* -, e que retornam sobre a forma de efeitos de sentidos que afetam a maneira como os sujeitos significam uma/numa determinada formação discursiva.

Diz Orlandi (2003:38) *“pois é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras”*.

Ao considerar que muitos outros dizeres constituem o dizer do sujeito, que este vem pela memória, passa por um processo de esquecimento para que re-signifique os sentidos diante de uma dada conjuntura histórico-social, Pêcheux (1997) passa a trabalhar com a idéia do surgimento de um discurso outro no próprio discurso do sujeito

ou como ele próprio acentua, o “*primado do outro sobre o mesmo*”, incorporação que virá através dos trabalhos de J. Authier-Revuz e trará para a Análise do Discurso a idéia de heterogeneidade.

A heterogeneidade, segundo J. Authier-Revuz (1982), chama a atenção para o descentramento do sujeito, ou seja, a afirmação de que o sujeito não é o centro de seu dizer, não é dado a priori, já que, como vimos marcando ao longo deste quadro teórico, sempre sob as palavras outras palavras são ditas, na medida em que o sujeito desconhece que em seu discurso está o “outro” compreendido como exterioridade social, cuja produção de sentido se dá fora do seu alcance, como resultante de uma ligação da ideologia com o inconsciente.

Tanto um quanto outro, ou, um mais o outro, limitam a pretensa liberdade do sujeito, já que este imagina-se “livre” para dizer o que quer, não percebendo que é capturado pela ideologia que produz o efeito de transparência da linguagem, levando à naturalização de determinado sentido, legitimado historicamente, sem que o sujeito se dê conta de que está envolvido por este processo e acaba reproduzindo sentidos já existentes como se fossem seus. De acordo com Fernandes (2005:40):

“O sujeito tem a ilusão de ser o centro de seu dizer, pensa exercer o controle dos sentidos do que fala, mas desconhece que a exterioridade está no interior do sujeito, em seu discurso está o “outro”, compreendido como exterioridade social.”

No entanto, estas ilusões são necessárias, pois para que esse saber circule, historicamente, o sujeito precisa ser afetado por elas. Para Orlandi (2003), este processo que ocorre com o sujeito é indispensável para que haja sentidos e sujeitos, é estruturante para o funcionamento da linguagem. É dessa relação que decorre o sentido de incompletude da linguagem, nem o sujeito, - logo, nem o discurso, - já está pronto e acabado.

Sendo assim, Pêcheux (1993) explica esta questão por aquilo que ele chama de ilusões ou esquecimentos do sujeito. Para o autor (idem), o sujeito está preso às duas ilusões, isto é, a ilusão nº. 1, que é um ocultamento ideológico, quando o sujeito tem a ilusão de ser a origem daquilo que diz, o “dono do seu dizer”, repetindo discursos pré-

existentes sem questionar os efeitos de sentido produzidos, fatos que determinam tal ilusão como inconsciente. Encontramos uma ilusão de apagamento da interdiscursividade, ilusão que cria o efeito de sentido de que cada texto tem origem em uma fonte única, o autor. E, na ilusão nº. 2, quando o sujeito acredita que aquilo que diz corresponde ao que pensa, ou seja, estabelecendo uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, sendo este um esquecimento parcial, semi-consciente pois, ao selecionar as palavras e as formas como colocá-las em discurso, leva o interlocutor a entender de um modo e não de outro o discurso produzido.

Pêcheux (1993:177) diz:

“Na medida em que o sujeito se corrige para exemplificar a si próprio o que disse, para aprofundar “o que pensa” e formulá-lo mais adequadamente, pode-se dizer que esta zona nº 2, que é a dos processos de enunciação, se caracteriza por um funcionamento do tipo pré-consciente/consciente. Por oposição, o esquecimento nº 1, cuja zona é inacessível ao sujeito, precisamente por esta razão, aparece como constitutivo da subjetividade na língua.”

Ainda nas palavras de Pêcheux (idem):

“A oposição entre os dois tipos de esquecimento tem relação com a oposição já mencionada entre a situação empírica concreta na qual se encontra o sujeito, marcada pelo caráter da identificação imaginária onde o outro é um outro eu (“outro” com o minúsculo), e o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito, que se refere ao que J. Lacan designa metaforicamente pelo “Outro” com O maiúsculo.”

Diante de tudo o que foi exposto até o momento, temos que ao propor uma teoria do discurso como uma teoria geral da produção dos efeitos de sentidos inscritos na história sobre bases linguísticas, Pêcheux (ibidem) passa a refletir sobre a maneira como

a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua, pois mesmo que Althusser (1974) o tenha influenciado na construção do seu objeto discursivo, este sempre esteve ligado aos processos das contradições da luta ideológica de classes, o que, não necessariamente, colocava-o de frente com as questões de linguagem.

Isso fez com Pêcheux (1997), ao propor uma teoria materialista do discurso, buscasse um elo entre a linguagem e a ideologia. É na busca pelo encontro da língua com a ideologia que se levanta um dos grandes pontos da discussão inaugurada por Pêcheux (idem) ao organizar a *Análise do Discurso*. Para ele, o discurso não está nem na língua, pois apenas se desenvolve sobre a base dessa estrutura, tampouco na fala, uma forma individual concreta de habitar a abstração da língua, mas no ponto de encontro entre a língua e a ideologia, pois segundo ele (1997:45), *“não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.”*

De acordo com Pêcheux (1997), essa relação ocorreria transformando os indivíduos em sujeitos através da tese fundamental de Althusser (1974) segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeito à medida que o sujeito e suas ações são condicionadas por práticas sociais reguladas pelos aparelhos ideológicos de Estado, cujos efeitos são produzidos-reproduzidos como evidências naturais.

Tal ponto de encontro passa também pela concepção de homem, pois o que está em jogo na formulação de uma teoria materialista do discurso é justamente o fato de reconhecer na língua que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes pautada não no âmbito das idéias, mas no que diz respeito às práticas concretas de um sujeito.

Como já dissemos, para Althusser (1974), “a prática só existe numa ideologia e por meio dela”, sendo seu efeito o produto da constituição do sujeito, no qual Pêcheux (1997) completará acrescentando a concepção de formação discursiva em que o processo de identificação ocorre no discurso, momento, a partir do qual, dá-se o encontro entre sujeito e sentido através de uma ligação, o discurso, sendo este o responsável por ligar os fios da linguística e da história, do sujeito e da ideologia, da ciência e da política. Ele diz (Pêcheux, 1997:163):

“Podemos agora precisar que 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) dos 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.”

Partindo desses pressupostos, podemos então considerar que o sujeito e o discurso resultam da interação social, acompanham suas transformações e fazem falar, através da materialidade linguística, as formações ideológicas daqueles que as empregam. Estas, por sua vez, inscrevem o sujeito em um determinado espaço sócio-ideológico e não em outros (Gregolin, 2006), assim, a partir dessa inscrição, revelam posições divergentes pelo fato de coexistirem diferentes discursos, o que resultará em diferenças quanto à inscrição ideológica dos sujeitos em uma mesma sociedade.

Desta forma, para Pêcheux (1997) o processo de interpelação é atravessado e articulado por uma teoria da subjetividade, uma relação entre a ideologia e o inconsciente, na qual tanto a ideologia quanto o inconsciente operam ocultando sua própria existência ao produzir verdades subjetivas evidentes. Segundo o autor (idem:152):

“o caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como ideologia e inconsciente é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, devendo entender-se este ultimo adjetivo não como “que afetam o sujeito”, mas “nas quais se constitui o sujeito”.

A questão da interpelação marca a teoria materialista dos processos discursivos que Pêcheux (1997) pretende desenvolver ao introduzir o sujeito como efeito ideológico elementar e articular junto às condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção a questão da constituição do sentido, dizendo que é como sujeito

que qualquer pessoa é interpelada a ocupar um lugar determinado no sistema de produção a partir do qual reconhece a si próprio e, ao reconhecer-se, esquece-se das determinações que o colocaram no lugar que ocupa para produzir um determinado sentido de dizer, pois sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal, submetendo-se ao processo de assujeitamento ideológico (Henry, 1969, Pêcheux, 1997).

Neste momento Pêcheux (1997) está se referindo a uma teoria não-subjetivista do sujeito, de tal modo que o sujeito, na ilusão de ser livre, “naturalmente” (ideologicamente) aceita sua submissão a sua formação social. Ele diz (idem:133):

“uma teoria não-subjetivista da subjetividade, que designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo” ...como teoria das condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção: a relação entre inconsciente (no sentido freudiano) e ideologia (no sentido marxista)”

Deste modo, a noção de sujeito está relacionada ao efeito ideológico de evidências de sentido produzido pelas condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção e não a concepções subjetivistas que o colocam como fonte, origem ou ponto de partida de seu dizer, um “eu” individualizado de existência real e particular.

Por tudo que foi dito, queremos ratificar que o efeito ideológico sujeito produzido pelas condições ideológicas da reprodução/transformação das relações de produção, leva Pêcheux (1997) a construir uma teoria não subjetiva da subjetividade marcando a linguagem diante da constituição inseparável de sujeitos e sentidos inscritos na história numa teoria materialista do discurso fundamentando uma nova disciplina, a Análise do Discurso, que chega ao contexto do final da década de sessenta com a função de desconstruir a aparente unidade do sujeito, a concepção do sentido e a transparência da linguagem.

Portanto, a partir de agora, essas considerações estarão conosco, no decorrer deste trabalho, fundamentando nosso olhar, um olhar de analista filiado às construções teóricas da Análise do Discurso que nos permite investigar os sentidos além do campo linguístico, em especial, pela análise das condições de produção do discurso, dispositivo teórico que permite ao analista, mesmo sendo interpelado pela ideologia, duvidar dos sentidos legitimados e buscar os indícios presentes nos textos e a inscrição do sujeito em determinado espaço sócio-ideológico para compreender a singularidade da existência do enunciado produzido.

Através da análise das condições de produção é que se entenderá os sentidos produzidos pelo sujeito, as posições discursivas assumidas e a sua inscrição em determinado espaço sócio-ideológico, pois ao compreender a singularidade da existência do enunciado produzido em determinada época ou lugar, as transformações históricas ocorridas, ou seja, investigando as condições histórico-sociais que possibilitaram seu aparecimento, compreenderemos a produção do discurso.

De acordo com essa teoria, há, em todo processo de construção textual, uma tentativa de se controlar os sentidos, que não estão prontos e nem fechados, o que acaba gerando possibilidades diferentes de leituras, principalmente pelo fato de o sentido ser determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

Por isso, utilizaremos o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980), pois entendemos que existem marcas ou pistas presentes nos textos que indiciam muito a respeito do sujeito e do processo de significação de seu discurso na medida em que, ao fazer parecer claras as suas palavras, o sujeito perde-se em lapsos, atos falhos, metáforas, deslizamento de sentido, que marcam que seu percurso como sujeito de linguagem é atravessado pela equivocidade e pela opacidade da língua e não pela literalidade do sentido dominante como se este fosse a única forma de dizer possível.

Será, por meio da análise das marcas linguísticas presentes nos textos dos sujeitos desta pesquisa e, no quadro teórico que descrevemos acima, que pretendemos duvidar da transparência da linguagem e investigar as possibilidades de movimento do sujeito na produção e leitura dos textos, posições de autor e leitor que os alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental podem ou não assumir ao inscrever seu dizer no contexto sócio-histórico que o constituem.

CAPÍTULO II

LEITURA, INTERPRETAÇÃO, EQUÍVOCO: UMA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA DA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

“Gosto de sentir a minha língua roçar a língua de Luis de Camões

Gosto de ser e de estar

E quero me dedicar a criar confusões de prosódia

E uma profusão de paródias

Que encurtem dores

Gosto do Pessoa na pessoa

Da rosa no Rosa”

(...)

(Língua – Caetano Veloso)

Diante das considerações teóricas formuladas por Pêcheux um novo campo de estudos da linguagem começa a ser pensado a partir da década de setenta. Junto a ele, uma reflexão acerca dos pressupostos científicos sobre seu objeto de conhecimento, o discurso, inaugura um longo processo de modificação e reformulação da compreensão do sistema linguístico, em especial, a constituição dos sentidos mediante as várias possibilidades de leitura que esta nova concepção instaura ao propor a análise dos processos discursivos.

Trata-se de mudanças conceituais dentro de um panorama histórico que trabalha a linguagem contida em uma estrutura logicamente estabelecida como suporte do pensamento ou como um instrumento de comunicação, interagindo ao contexto social como um fato de natureza psico-biológica para atender às teorias positivistas da onipotência da consciência humana, do comportamento ou do sujeito epistêmico no qual situam a origem do dizer e a pretensão de que este possa controlar todo o percurso da significação.

Ao colocar em questão as evidências da ordem humana como uma articulação do biológico ao social, Pêcheux (2002), retomando Lacan, traz para a discussão o que ele chama de castração simbólica, ou seja, a ausência do simbólico e do significante no movimento de se conceber e trabalhar a linguagem, pois até aquele momento temos uma relação com o sentido de forma restrita ao contexto do texto, fechado e completo, cristalizado e sedimentado, como se a língua representasse um fim em si mesma ao ser determinada pela transparência a que se propõe quando deixa para trás a historicidade que as palavras assumem na conjuntura social em que foram produzidas.

Nas palavras do autor, temos que:

“O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim 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 do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações.” (Pêcheux, 2002:51)

É certo que não se pode negar a evidência da língua como objeto de estudo da Linguística, uma vez que ela existe como tal, tem sua materialidade de caráter abstrato, um corpo linguístico definido por um sistema, mas se pode desconfiar de seu efeito de aparente transparência do qual decorre a evidência do sentido, que faz com que uma palavra queira dizer o que realmente diz, e a evidência do sujeito, como o único responsável pelo emprego dos significados, ou seja, um sujeito com pleno controle sobre sua língua.

Como diz Orlandi (1993:12), vale ressaltar que *“ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada”*, de modo que, seja na produção ou na atribuição de sentidos, a linguagem está inserida e/ou determinada por uma materialidade que, apesar de se utilizar dos aspectos linguísticos, não é compreendida empiricamente a não ser pelos efeitos que os acontecimentos históricos conferem à relação da língua com seu significante.

Pensar a questão da língua perante a determinação histórica dos processos de constituição e circulação dos sentidos é refutar a transparência da linguagem opondo a ela a opacidade das formulações linguísticas que reinscreve em cada ato de leitura novos movimentos do funcionamento discursivo em meio à presença do político, do simbólico e do ideológico, circunstâncias inerentes a sua produção e que devem marcar as maneiras de ler e o lugar do sujeito leitor, pois como destaca Courtine (1982, apud Orlandi, 2005:33): *“é preciso ensinar a ler o real sob a superfície opaca, ambígua e plural do texto.”*

Entretanto, o simbólico, como parte constitutiva da linguagem, não tinha razão para ser considerado, pois não se atribuía à língua, como parte significante, qualquer conteúdo implícito ao texto, ou seja, a história (entendida como acontecimento que tem relação direta com o sentido e nada a ver com a evolução ou cronologia) não tinha voz, não tinha vez e, portanto, não significava no texto.

No entanto, tão logo os sentidos implícitos vieram fazer parte da discussão sobre a linguagem, o questionamento a respeito de sua transparência começou a mudar a ingênua compreensão da língua como simples codificação ou decodificação de símbolos. Ducrot (1972), ao colocar em pauta a existência de razões para que determinados sentidos circulem implicitamente, e que estes se dão a partir de marcas linguísticas, passa a considerar que os significados deixam a literalidade das palavras para marcar muitos outros sentidos significando por trás dos signos e, todos eles, justificados por acontecimentos que estruturam a história, sejam eles de natureza imediata como as circunstâncias da enunciação e/ou aqueles que envolvem os aspectos sócio/histórico, ideológico.

De acordo com Ferreira (2000:34):

“Existem alguns pontos na língua que vêm, contudo, afetar a regularidade do sistema naquilo que se tem como núcleo. São pontos do impossível, falhas e rupturas que entram em contradição com os princípios de consistência e completude e precisam ser formalizados. É isso que leva Gadet (1981), em *Tricher la langue*, a referir-se à língua como “espaço de regras atravessado por falhas”, e a propor entender a regra como se comportasse no seu princípio mesmo “um espaço de jogo”.”

A partir destas considerações passou-se a observar a língua não mais como função, mas pelo seu funcionamento discursivo que supõe a articulação do que é da ordem da língua e do que deriva de sua historicidade, ou seja, de um lado a materialidade empírica, a que reúne, dicotomizando, forma e conteúdo e, de outro, a história, pensada nos termos do materialismo histórico, com os processos de produção dos fatos de linguagem, através dos quais não serão mais os dados empíricos significando, mas os dados providos de sentido reclamando interpretações, já que o processo de significação passa a ser histórico.

Assim, temos uma relação entre o que, em linguagem, é considerado estável, o sistema de signos próprio a sua materialidade enquanto sequência sintaticamente correta, com o que é sujeito ao equívoco, a constituição dos sentidos significando através de um processo marcado pela exterioridade, uma relação afetada pelas determinações sócio-históricas que se marcam na materialidade do discurso e que escapam pelas brechas da linguagem.

Para Pêcheux (2002) o equívoco é constitutivo da língua como efeito do funcionamento da linguagem, não é um problema, mas um modo de acesso aos sentidos, pois ao assumir a plurivocidade dos dizeres de acordo com o pressuposto de que outras vozes discursivas podem aí manifestar-se, os sentidos não serão únicos, uniforme, definitivos, mas ambíguos, e, por serem ambíguos abrem espaço para o equívoco, sendo esta condição estruturante da própria língua, colocando-se na “fronteira entre ela e o seu real”.

Segundo Ferreira (2000), é no equívoco da língua, nos deslizamentos de sentidos que se percebe os efeitos do discurso, isto é, que o discurso significa. Ela diz:

“A relação com o equívoco afeta toda língua. Sob diferentes formas, encoberto sob diferentes marcas sintáticas, o equívoco se manifesta, vem à tona e ganha corpo e significação. O modo de materializar-se pode ser pelo viés da falta, do excesso, do repetido, do parecido, do absurdo, do nonsense, e por aí se estendem as possibilidades. O que há de comum em todas elas é a ruptura do fio discursivo e o impacto efetivo na condição de fazer e desfazer sentidos.” (p. 108)

Deste modo, a partir da reflexão sobre o equívoco é possível considerar a língua não apenas no sentido de base material, com suas regras, suas normas, mas como um lugar que escapa à sistematização, foge do controle e se sujeita a falhas, rompendo provavelmente o ideal de completude da linguagem, com uma ordem própria, imanente a sua estrutura.

Através de uma relação mutuamente constitutiva, língua e equívoco estruturam o funcionamento discursivo, pois se a língua está sujeita à falha é porque não se pode controlá-la e não se pode controlá-la pelo fato de que nem tudo na língua se pode dizer ou se consegue abranger, já que é impossível dar conta da ambiguidade que o signo possa assumir ou da rede de significações que o sentido possa compreender.

Neste sentido, Ferreira (idem:108) também se posiciona dizendo que:

“a língua é um sistema sintático intrinsecamente passível de jogo. E dentro desse espaço de jogo, as marcas significantes da língua são capazes de deslocamentos, de transgressões, de rearranjos. É isso que faz com que determinado segmento possa ser ele mesmo ou outro, através da metáfora, da homofonia, dos lapsos da língua, dos deslizamentos sêmicos, enfim, dos jogos de palavras e da dupla interpretação de efeitos discursivos.”

Assim, podemos dizer que a linguagem para a Análise do Discurso é entendida diante de seu funcionamento e este ocorre pela multiplicidade de sentidos que uma palavra pode assumir, já que seu contexto histórico lhe é constitutivo e, considerar todos os sentidos possíveis num processo de interpretação é garantir a característica de incompletude à linguagem, deixando para trás a visão do sentido legitimado como o literal ou o dominante, causando-nos a impressão de que os conteúdos de um texto se explicam por si próprios.

Orlandi (2006) também fala do funcionamento da língua e da exterioridade enfatizando esta relação constitutiva do discurso como um pressuposto necessário para se chegar a toda espécie de implícito ou se entender o caráter de incompletude da linguagem, nos dizendo que:

“o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Essa margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social.” (p.194)

Desta forma, a Análise do Discurso pretende trabalhar com um conceito de língua que reconheça nos fatos do equívoco, das brechas, dos deslizes, o real que lhe é próprio, já que para Pêcheux (2002:53) “*tudo enunciado é intrinsecamente suscetível de torna-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro*”, um outro discursivo encontrado na tessitura textual dialogando com todos os outros que representa o mundo social no qual o sujeito está inserido.

Em relação a este outro constitutivo da linguagem temos também as contribuições de Bakhtin (1986) dizendo que todo discurso é atravessado por outros, constrói-se numa relação com o outro, é marcado pela presença de outras vozes que dialogam mesmo sendo de caráter contraditório, mas nunca centralizadas num único dizer. Assim, para se chegar à significação textual compreende-se o sentido através do dialogismo, este oposto ao discurso centralizado ilusoriamente num sujeito único, numa relação de sentidos homogeneizantes, circunscritos a um monólogo discursivo.

É em função da existência de um outro na sociedade e na história que pode haver uma ligação, identificação ou transferência de sentidos que passam a ser interpretados, ideologicamente, como naturais, já que é assim que a ideologia se caracteriza, pela fixação de um conteúdo, pela impressão do sentido literal, pelo apagamento da materialidade da linguagem e da história.

Dito isso, entendemos que seja através da possibilidade de se manter relações sociais interagindo diretamente na construção dos sentidos ou na interpretação do dizer, podendo-se construir uma rede de significações que já vem sendo tecida há muito tempo, por muitas vozes, que os sentidos são produzidos e, ideologicamente, assumidos como transparentes pela ilusão da completude da linguagem.

Pêcheux (2002:55), ainda completa dizendo:

“Esse discurso-outro, enquanto presença virtual na materialidade descritível da sequência, marca, do interior desta materialidade, a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica, logo como o próprio princípio do real sócio-histórico (...) ninguém pode estar seguro de “saber do que se fala”, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem.”

Assim, podemos considerar que os processos discursivos não têm um início já que estão sempre passeando por tantos dizeres que acaba se constituindo em muitos outros lugares e nos dizeres de tantos outros para poder significar o que o sujeito pensa dizer ao construir um enunciado. Este filia-se tanto a uma espécie de implícito que deriva da intertextualidade, cujo sentido mantém relação com outros textos existentes, possíveis ou imaginários, quanto na relação de força ou de poder pela qual se liga o enunciado ao lugar social daquele que o produz.

Neste ponto, estamos nos referindo ao que J. Authier (1982) chama de heterogeneidade, seja ela mostrada, quando o sujeito constrói seu texto referindo-se aos sentidos de outros textos, ou seja, a voz do outro está marcada de forma explícita no discurso do sujeito, como por exemplo, nas citações, ou, quando, torna-se constitutiva, marcando sentidos que instauram uma luta de vozes em um mesma voz, sendo está a própria condição para a existência dos sujeitos e discursos. Então, podemos entender o discurso como um processo contínuo que não se esgota em uma situação particular, já que outras coisas foram ditas antes e outras coisas serão ditas depois.

Desta forma, podemos concordar com Ferreira (2000:95), quando nos diz que:

“A fuga dos enunciados, as brechas e deslizos que eles manifestam não devem ser imputados a enganos dos locutores, ou a falhas de desempenho no domínio da língua; mas, sim, a um traço próprio à organização singular da língua, que não exclui nem rejeita o que escapa a suas próprias leis de formação. Em outros termos: o que falta ou o que excede são constitutivos da estrutura, como fatos linguísticos incontornáveis.”

Temos, assim, na materialidade da língua a constituição de marcas linguísticas transformando-se em indícios tão importantes para a Análise do Discurso quando esta busca interpretar os sentidos construídos junto ao texto, pois será por meio destas marcas que o analista encontrará pistas que lhe possibilite indiciar as relações do dizer com sua exterioridade e as condições de produção na leitura dos textos, ou melhor, na construção dos gestos de interpretação que mais adiante iremos detalhar.

Então, diante das considerações expostas, temos que a noção de funcionamento da língua seja central para a Análise do Discurso, que procura levar em conta a incompletude da linguagem ao explicitar esse funcionamento como a relação dos sentidos com outros sentidos, sentidos que dialogam com a situação, com os interlocutores, ou seja, com os elementos constitutivos das condições de produção de todo discurso em que desencadeia o processo de significação e a inscrição da língua na história.

Para Pêcheux todo pressuposto da teoria do discurso gira em torno de se entender a língua diante da multiplicidade de sentidos possíveis que deslizam pelas margens do equívoco, o grande vilão das ciências, pois segundo o autor (2002:55):

“o fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.”

Então, ao trabalhar os processos discursivos, Pêcheux (1993) não propõe a transparência, mas a opacidade, marcando seu dizer com a necessidade de “expor o olhar leitor à opacidade do texto” junto a preocupação em trabalhar o “fio do discurso e analisar a linearidade da cadeia a partir de uma pluralidade de funcionamentos”. Disso resulta a proposta de se trabalhar a linguagem fora do cerco de sua aparente transparência, pois investiga-se um sistema mas considera-o como instável, heterogêneo e aberto, cujas brechas constituir-se-ão em espaços para o novo, o outro, o equívoco, as ambiguidades, as falhas, ou seja, rupturas que devem funcionar como a base material na qual se constituirão os processos linguístico-discursivos.

A este respeito, Orlandi (2005:40) diz:

“Para a Análise do Discurso, o sistema é um sistema significante, capaz de falhas, que, para cumprir-se em seu desígnio de significar é afetado pelo real da história. É um sistema pensado no funcionamento da língua com homens falando no mundo.”

Assim, investigar os mecanismos de funcionamento que produzem um sentido para a língua fez Pêcheux trabalhar com o discurso e colocá-lo numa posição de entremeio em relação à língua e ao seu espaço constitutivo, a história, pois não se trata de considerá-lo pelas marcas visíveis só na língua, ou, então, só pela ação do contexto, mas por uma relação em que é afetado tanto por uma quanto pela outra. Está preso, como afirma Pêcheux (2002), entre o real da língua e o real da história, não podendo ceder nem de um lado nem de outro, pois corre o risco de cair “na pior das complacências narcísicas”.

Para Orlandi (2005), a língua e a história são a explicitação de dois momentos teóricos necessários para se compreender a construção do sentido mediante o que lhe é constitutivo, o equívoco. Por meio da equivocidade da língua vai se chegar a um ponto de união entre estes dois caminhos teóricos, ambos encadeados nos deslocamentos de sentidos que toda leitura produz em relação à posição do sujeito ou ao seu assujeitamento por meio dos efeitos de evidências, reunidos de forma imanente num só lugar: o discurso. Ela diz (idem:25):

“O equívoco nos remete ao modo de funcionamento da ideologia: o que está presente por sua ausência necessária. O equívoco é estruturante e não de conteúdo (...) de tal modo que o apagamento das evidências produzido pelo dispositivo sobre o olhar leitor (a exposição do olhar leitor à opacidade do texto) trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco, à ideologia) em sua relação com o simbólico.”

A este percurso, Pêcheux (2002) já afirmava tratar do entrecruzamento da linguagem com a história em que trabalham a ideologia e o inconsciente por meio da constituição de um movimento próprio que produz efeitos independentemente de qualquer vontade consciente de controle dos sentidos, ele diz: *“há um real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos.”* (idem:43)

O efeito de transparência da linguagem pelo qual o sujeito é tomado são construções ideológicas que levam à naturalização de determinado sentido, legitimado historicamente, sem que o sujeito perceba que está envolvido por este processo e, por isso, acaba reproduzindo sentidos já existentes como se fossem seus. Assim, à medida que o sujeito se insere neste movimento de construção e interpretação da linguagem ele é capturado por suas formações ideológicas que produzem um apagamento do processo de constituição dos sentidos.

Sabemos que esse efeito é produzido pela relação do interdiscurso através do qual, um conjunto de dizeres já ditos e esquecidos, retorna pela memória discursiva ao contexto atual sustentando a nova possibilidade do dizer, ao mesmo tempo em que traz para a reflexão a consideração do inconsciente e da ideologia, uma vez que todo falante e todo ouvinte assumem um posicionamento ideológico à medida que ocupam um lugar na sociedade, este compreendido enquanto espaço de representações sociais e, mediante tal posição, produzirá seu discurso, ou melhor, um *continuum*, pois todo discurso nasce em outro (sua matéria-prima) e aponta para outro (seu futuro discursivo) (Orlandi, 1993).

Assim, através dos efeitos de evidência trabalha-se a língua inserida em espaços discursivos percorridos pelo registro do simbólico, um lugar não-estabilizado logicamente devido ao fato de nele residirem os mecanismos ideológicos. Sabemos, diante do que estamos expondo através desta fundamentação teórica, que a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário, que faz falar, ou melhor, significar, os sentidos regulados por determinadas formações discursiva em um dado contexto social, significando e/ou se atualizando pelo interdiscurso, a memória discursiva, que supõe a inscrição histórica do enunciado permitindo tanto a entrada de novos sentidos, como a ressignificação de outros tantos que se põem à deriva. Para completar o que estamos dizendo, citamos Orlandi (1993:18):

“Por isso tudo, falar não é a mesma coisa que produzir um exemplo de gramática. As formulações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dada. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica.”

Pêcheux (1993) trabalha com a concepção de efeito ideológico elementar como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentidos, um permanente confronto entre o real da língua e o real da história para que a língua signifique produzindo o efeito de evidência do sentido, o sentido já-lá, e a impressão do sujeito ser a origem do que diz, efeitos que trabalham a ilusão da transparência da linguagem sem, contudo, serem determinados por ela, já que, como marca esta teoria, nem a linguagem, nem os sentidos, nem os sujeitos são transparentes, eles têm sua materialidade e se constituem em processos em que a língua, a história e a ideologia interferem conjuntamente. Isso ocorre como diz Orlandi (2003:37), pois:

“Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história.”

Diante disso, a partir da teoria do discurso, temos a concepção de uma linguagem constituída como transformadora, seja em seu formato oral ou escrito, pois desde sua concepção não é tomada por Pêcheux e seus colaboradores ao moldes

tradicionais que a emprega como um objeto sedimentado ao produto do texto como bem considera a pragmática, mas, ao contrário, pelas marcas que o simbólico atribui aos processos de constituição dos fenômenos linguísticos numa relação de interação, de movimento, do homem com o social e o histórico.

Assim, diante da posição de analistas do discurso, é preciso compreender a língua inserida na história e marcada pela ideologia, pois para que as palavras signifiquem, assumindo múltiplos sentidos é preciso que a história intervenha e, junto a ela, o modo como a ideologia está presente na língua e significando nela, marcando os discursos e seus dizeres, os sujeitos e suas posições, num contínuo movimento em que se inscrevem os sentidos.

A relação língua e história, colocada numa perspectiva discursiva, deriva a pluralidade possível dos sentidos justamente por entender que todo fato histórico reclama sentidos e, em matéria de linguagem, não se pode dizer tudo, este é o real da língua, as palavras falam, faltam e falham por interagir com o histórico que lhe é constitutivo e por representar espaços de relações de força como lugares sociais em que os sentidos são determinados. Mesmo sem ser imediatamente visível ao texto, às relações de força marcam a história e, por isso, o constituem significativamente, pois como enfatiza Orlandi (1993:11):

“Pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e lêem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem).”

Ao considerarmos que vivemos numa sociedade desigual, em que as relações de força, ou melhor, de poder e de saber, determinam a posição social do sujeito, conseqüentemente, o que produz e o que lê, podemos entender a grande questão da estruturação da rede de significações por uma divisão, através dela percebemos uma separação entre aqueles sentidos que podem e devem ser lidos ou aqueles que precisam ser silenciados já que, tanto um quanto outro, constituem-se junto ao texto e, continuar

dominando a forma de produção, é continuar exercendo o controle sobre os sujeitos, subordinando-os à reprodução dos sentidos dominantes.

Diante à imprevisibilidade da relação do sujeito aos sentidos, essa divisão corresponde a uma forma de administrar os sentidos pela necessidade de algumas camadas da sociedade manterem-se no poder, assim, os sentidos que estão sempre em seu movimento de produzir rupturas nesta situação são controlados pelos segmentos dominantes de uma formação social, cujo intuito é jamais deixá-los soltos ou livres para serem interpretados. Seu controle representa uma forma de poder, ou melhor, a permanência do poder, ou ainda, a reprodução das classes sociais dominantes no poder.

Em “Ler o arquivo hoje” (1997), Pêcheux mostra que há uma divisão social dos sujeitos em termos de quem tem o direito de produzir discursos sobre um tema qualquer, e quem deve apenas ler e interpretar corretamente, sem equívoco, esse discurso, marcando uma distinção entre intérpretes e escreventes. De acordo com esta divisão, os gestos de interpretação, assim como, os sítios de significação, já são determinados previamente. Ele diz (idem:57):

“Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre alguns deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e o conjunto de todos os outros, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação, etc.) constituem também uma leitura, mas uma leitura impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega.”

Este relato de Pêcheux nos mostra que a tentativa de controlar os sentidos está presente na sociedade há muito tempo, marcando os sentidos que podem ser reproduzidos, assim como, os sujeitos autorizados a fazê-lo. Neste caso, num primeiro momento, separa-se o literal do que está sujeito a interpretação, ou seja, uma divisão entre os sujeitos que têm direito à interpretação dos que não têm, e, em seguida, os textos considerados instáveis quanto aos sentidos daqueles que são tidos como estáveis, os quais haveria uma interdição à interpretação.

Desta forma, além de encontrarmos uma divisão social do acesso aos sentidos, também nos deparamos com uma divisão social do trabalho da leitura e nele o principal artefato de controle praticado nas/pelas instituições distribuídas pelas diferentes posições dos sujeitos (pai, professor, patrão, etc.) ou pelas diferentes instituições (empresa, escola, partido, etc), sempre tentando interagir com os movimentos dos sentidos de forma a moldurá-los em padrões previamente determinados por um sentido dominante, aquele que sempre tem que prevalecer.

A este respeito Pêcheux (1997:58) menciona que:

“esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando esta leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”...”

Assim, podemos perceber que há uma complexidade de elementos constituindo-se junto à língua, ou melhor, oferecendo condições para que esta se revele ou se esconda no espaço social em que está sendo produzida, muito diferente da maneira objetiva em que durante muito tempo foi trabalhada pelas ciências positivistas, isto é, através de uma relação direta, lógica e automática com seus aspectos linguísticos, simplificando, de forma bastante redutora, um processo em que entram determinações bem mais importantes, a saber: de natureza histórica, social, linguística e ideológica.

Para Pêcheux (1993), mais que representar um conjunto de signos, a linguagem se dispõe a marcar a possibilidade de movimento de uma prática política que se historiciza com suas particularidades, imprimindo aos sentidos direções determinadas pela forma da organização social imposta a um indivíduo ideologicamente interpelado pela história em que está inscrito. A este respeito já dizia Althusser (In: Gregolin, 2006: 134):

“os sujeitos são agentes da História, mas determinados e introduzidos no complexo das relações sociais, jurídicas e ideológicas que, como condição de sua própria existência, impõem a todo indivíduo a forma-sujeito. Não são os homens em geral que exercem papel ativo na História, mas homens concretos revestidos da forma-sujeito, processo derivado da determinação ideológica.”

Ao reinscrever a relação sujeito/linguagem/história no âmbito da definição do objeto discursivo, Pêcheux (1997) provoca um deslocamento contínuo na maneira de conceber a produção do conhecimento da linguagem, referindo-se a ela pelas diferentes possibilidades que a prática política tem de significar em sua materialidade linguística, já que considera o político como relações de forças que se simbolizam. Para ele, teoria e política deveriam andar juntas na composição epistemológica de um objeto científico que assumisse a prática de uma política de leitura e não a prática da leitura do texto político.

Deste modo, ao propor uma reviravolta no campo da linguagem entendendo-a pelo seu funcionamento e desenvolvendo um aparato teórico para explicar sua relação na constituição do sentido, Pêcheux (1997) se voltou também aos gestos de leitura trabalhados como prática ideológica interpretativa, já que a interpretação não estava livre de determinações, não podia ser qualquer uma, e é desigualmente distribuída na formação social.

Dentro deste contexto político, marcado por relações de força, a escola destaca-se como uma formação social dominante, cujos efeitos de sentido são construídos para reproduzir a força de trabalho numa relação desigual e aliada às classes dominantes que buscam através desta instituição, perpetuar as relações de poder e dominação. Neste cenário, a instituição escolar que, como lugar de promoção da transformação das relações sociais, manteve-se, desde seu início numa situação de aparente “status social”, controlando o acesso ao poder pelo controle do acesso aos sentidos, ou ainda, o acesso às leituras e aos “gestos de leitura”.

Tais dizeres estão sustentados nas palavras de Orlandi (2006) que, ao tratar desse assunto, faz uma retomada histórica muito importante para o contexto deste trabalho. Então, vamos a ela (2006:22):

“Podemos ler em Bourdieu (1974) que a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função. Além disso, a definição da escola em sua função de transmissão da informação acumulada (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. No entanto, há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se uma circularidade: só os possui o que já tem condições de possuí-lo. Por outro lado, a escola tem a função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivesse baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências e não como hierarquias fundada na afirmação brutal de relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social.”

Por isso, a proposta de Pêcheux (1997), na década de 60 era a de que fosse reconstruída a história dos “gestos de leitura” tendo em vista a perspectiva de analisá-los como discursos, ou seja, analisar a espessura material do significante de modo a permitir que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, para que se pudesse ter um “espaço polêmico das maneiras de ler”, em que fizesse parte inúmeras questões, a saber: teorias e métodos de análise, condições de produção dos discursos, relações do sujeito e ideologia, relações entre estrutura e acontecimento, permitindo a possibilidade de leituras que contestasse a naturalização dos sentidos (pelo efeito da ideologia) cristalizados da própria escola e da sociedade em geral.

Isto é o que ele propõe numa longa citação em que defende suas idéias a respeito dos “gestos de leitura”:

“Seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea” reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir um espaço polêmico das maneiras de ler, uma descrição do “trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele-mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma”.(Pêcheux, 1997:57)

A partir da possibilidade de se assumir maneiras distintas de compreensão diante da leitura Pêcheux (1997) tratava de virar a página da concepção de “máquina de ler”, um mero gesto de decodificação, de apreensão dos sentidos, para integrar ao funcionamento da linguagem um dispositivo ideológico de interpretação carregado por uma memória na qual se filiam as redes de sentido. Estes sentidos, mesmo sendo determinados em suas condições, não significam estar, necessariamente, imóveis, já que podem ser constituídos tanto por meio dos estudos dos arquivos, uma memória institucionalizada, quanto pelos efeitos dela, uma memória constitutiva, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição do sentido, dois segmentos discursivos que regulam as possibilidades de interpretação, podendo tanto estabilizar quanto deslocar os sentidos. (Orlandi, 2003)

Desta forma, para se trabalhar os “gestos de leitura” como maneiras diferentes de ler os enunciados inseridos na história, interpretando os sentidos na relação sujeito/história/ideologia, a noção de arquivo entendido em sentido amplo “como *um campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão*” (Pêcheux,

1997:57), torna-se um conceito necessário para se analisar a construção dos sentidos que circulam nos textos, bem como os que já foram produzidos historicamente, através do acesso ao interdiscurso, possibilitando tomadas de posição diante do que pode ser dito sobre determinada questão numa dada conjuntura histórica.

De acordo com Orlandi (2005) devemos operar uma distinção entre interdiscurso e arquivo, de modo que a leitura, enquanto decodificação, está para o arquivo da mesma forma que a interpretação, ligada a questões que se sobrepõem a atividade da leitura, quais sejam: ao sujeito, à história e à ideologia, está para o interdiscurso. No entanto, para a autora, o que importa nesta relação arquivo-interdiscurso é (idem:71):

“fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. (...) Desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem de leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. Trata-se assim de criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos-discursos documentais de toda ordem – que abram sua compreensão para diferentes sentidos possíveis, mesmo os irrealizados”.

Chegamos ao ponto que diz respeito diretamente à escola, pois se, para o sujeito exercer a interpretação é necessário que esteja inserido neste processo de memória institucionalizada, o arquivo, e, sendo o arquivo, o acesso a uma infinidade de documentos acerca de determinado assunto, então cabe à escola trabalhá-lo para que os alunos alcancem a interpretação. Ao ter acesso ao arquivo o aluno estará exposto a muitas possibilidades de construção de sentidos, o que o levaria a engajar-se no processo de interpretação e construção de textos, ou seja, a criar espaços de significação. Segundo Romão e Pacífico (2006:88):

“...apenas o acesso ao arquivo, ou seja, somente o confronto e o contato com vários documentos relativos a uma questão podem dar ao aluno a possibilidade de se instalar na posição de autor. No movimento de vários sentidos, leituras, discursos e vozes, a

saber, no contato com o discurso polêmico, há maior espaço para a tessitura da autoria e da emergência de sentidos novos, sentidos outros, fora do eixo da previsibilidade, da repetição e da mesmice.”

No entanto, a escola, instituição social responsável pela legitimação de um saber cristalizado de acordo com um contexto sócio-histórico, que não entra em conflito com os interesses das formações ideológicas dominantes às quais se filia e, por isso, mantém-se rigorosa na realização de um trabalho baseado na reprodução de sentidos já sedimentados, permitirá que o aluno ocupe um lugar diferente do que lhe é esperado pela escola?, ou ainda, permitirá que o aluno, na posição de sujeito discursivo, movimente-se no processo de constituição da linguagem?

Deste modo, o fato de conceber a língua como uma manifestação do nível simbólico ocupa um lugar central na proposta teórica da Análise do Discurso, em especial, aos “gestos de leitura” referindo-se à interpretação e não à decodificação de signos. A interpretação se sobrepõe à atividade mecânica de leitura à medida em que se atualizam as redes de sentidos através da ação da memória discursiva que recorre à historicidade dos sentidos possibilitada pelo acesso ao interdiscurso. É como diz Malidier (2003:96): *“o sujeito não é a fonte do sentido; o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito; o sentido pode ser cercado, ele escapa sempre.”*

Para Orlandi (2005:10) a noção e “gesto” traz um diferencial para a prática de leitura, empresta “corpo” à interpretação. Ela nos diz que (idem):

“A noção de gesto importa na medida mesma em que nos dá acesso à questão da “corporidade” da linguagem. Pela noção de interpretação como gesto, saímos da separação entre, de um lado, as formações discursivas, a rede de filiações de sentidos e, de outro, os traços, as marcas, no texto. Pela noção de gesto, temos a prática simbólica como prática do corpo que se corporifica no textual.”

Desta maneira, os pressupostos teóricos da Análise do Discurso nos apontam para a necessidade de instaurar um processo de investigação que vá além dos sentidos que circulam explicitamente, aqueles que constituem os sentidos literais da sequência verbal produzida nos enunciados e, interpretar aqueles que também estão implícitos nos discursos. Entendemos através desta teoria que as palavras significam além do contexto imediato do texto, ou seja, por trás das palavras ditas, o não-dito produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si, estão sempre presentes porque há uma história dos sentidos, de modo que o analista tem condições de buscar indícios no discurso de que o enunciador está se utilizando de paráfrase ou de polissemia para produzir seu discurso.

Orlandi (1997), ampliou a noção de não-dito levando para a discussão o conceito de silêncio. Para ela, a noção de silêncio é mais abrangente do que a noção de não-dito, já que ele não se relaciona a nenhuma materialidade linguística, ao verbal, ele por si só significa, é considerado como um “fator fundador da significação”, constituindo-se como um apagamento do sentido que sustenta o dito. A autora (1997: 23-24) afirma que há diferentes tipos de silêncio:

“a) O silêncio fundador; b) a política do silêncio que se subdivide em b1) silêncio constitutivo, o que nos indica que, para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras) e b2) o silêncio local, que se refere à censura propriamente dita (aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura). Isso tudo nos faz compreender que estar no sentido com palavras e estar no sentido em silêncio são modos absolutamente diferentes entre si. E isto faz parte da nossa forma de significar, de nos relacionarmos com o mundo, com as coisas e com as pessoas.”

Esta relação entre língua e silêncio vem confirmar o movimento dos processos de significação que acabam por produzir uma linguagem caracterizada por sua incompletude, que se dá no curso dos sentidos, entre o dito, o não-dito e o silenciado, ou seja, o apagamento de possíveis sentidos que são indesejáveis em determinada situação,

produzindo, assim, uma ruptura entre o que se fala e o que se silencia, que também é significativo, pois como nos diz a autora (op.cit.) o silêncio é a matéria significante, é a possibilidade da multiplicidade de sentidos, do diferente e do equívoco.

Deste modo, a Análise do Discurso trabalha com considerações diferentes a respeito da leitura, pois ao tentar compreender o real da língua inscreve o dizer na história e, diante deste movimento, inaugura-se novas práticas de leitura, ou melhor, escutas que permitem levar em consideração os efeitos de sentidos e explicitar a relação com esse saber que não se aprende, ele se constitui pela inscrição da língua na história.

Segundo Pêcheux (2002:44): *“o princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito.* É porque existe a possibilidade de se ter sempre a presença de um outro dizer no que foi dito, manifestação do inconsciente e da ideologia, que o enunciado é o lugar da interpretação, cujo acesso nos leva, conseqüentemente, a considerar o interdiscurso, a exterioridade, e a constituição dos processos discursivos.

Nesse entrelaçamento que vimos tecendo entre língua e história é de fundamental importância considerar o trabalho com a memória discursiva como o responsável pelo movimento necessário do funcionamento da língua na constituição dos sentidos, pois é através desta ligação que a história pode se organizar em memórias e as relações sociais em materialidade significante. Ela permite a entrada do analista nos acontecimentos que marcam a história e significam em nosso dizer ao remeter o discurso a uma dada formação discursiva para buscar compreender os sentidos dominantes, ao mesmo tempo, o de analisar os pontos de deriva que possibilita a atualização dos discursos, ou seja, o novo, o diferente, como parte integrante daquilo que se mantém, conferindo ao discurso uma regularidade que também lhe é constitutiva.

Para Pêcheux (1999), é a memória que regula, conserva e, ao mesmo tempo, promove o rompimento, o deslocamento da ordem do sentido de um enunciado; logo, é considerada a matéria fundante da linguagem sem a qual não existe possibilidade de o sujeito enunciar. Assim, referindo-se ao papel da memória, o autor (idem:52) nota que:

“(...) essa regularização discursiva que tende assim a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento discursivo novo, que vem perturbar a memória: a

memória tende a absorver o acontecimento, como uma série matemática prolonga-se conjecturando o termo seguinte em vista do começo da série, mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira (...).”

Assim, entendemos que os fatos históricos requerem uma atribuição de sentidos compatíveis com as circunstâncias histórico-sociais em que foram produzidos, significando por meio da ação da memória discursiva ou acessando o interdiscurso que se estrutura pelo esquecimento, pois inseridos neste processo de significação, esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós. (Orlandi, 2005)

Desta forma, pensar a abertura simbólica dos significados num contexto mediado por relações de força e de poder é propor um caminho diferenciado de leitura em que a significação ou a produção de sentidos passa a ser compreendida enquanto prática sustentada sócio-historicamente pelas posições de classe, submetendo tanto sujeito quanto linguagem aos processos ideológicos na constituição dos sentidos. Trata-se de um processo que Orlandi (2005:22) concebe da seguinte maneira:

“No funcionamento da linguagem, o seu sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete a ideologia, ao efeito da literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá.”

Diante disso, a relação sujeito e sentidos está num movimento constante do simbólico e da história e, como em todo processo de construção dos sentidos que, como estamos marcando ao longo deste percurso, são produzidos em decorrência da ideologia dos sujeitos em questão, da forma como compreendem a realidade social na qual estão inseridos pois, partindo-se do princípio de que cada formação discursiva empregará as palavras de acordo com a formação ideológica subjacente, podemos dizer que a

produção do discurso acontece perante a articulação de dois grandes processos da linguagem: o processo parafrástico e o processo polissêmico

Temos nesta relação entre paráfrase e polissemia todo o processo de construção e compreensão dos sentidos, permeado por uma formação ideológica dominante que não é a mesma em cada formação social, pois as ideologias são diferentes e a relação com os sujeitos também, visto que o discurso constitui-se do entrecruzamento de diferentes discursos, de discursos em oposição, que se negam e se contradizem.

Essa relação é permeada por uma tensão entre o mesmo e o diferente, entre a tentativa de se controlar os sentidos, que não estão prontos e nem fechados, e o que acaba gerando possibilidades diferentes de leituras, principalmente através do espaço polêmico das leituras de arquivo que é acessado quando o interdiscurso é considerado. A essas possibilidades de leitura, Orlandi (1993) chama de leitura parafrástica e leitura polissêmica. Para a autora (1993:20):

“A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade”.

Desta forma, a polissemia se estabelece como a possibilidade de movimentação do sujeito entre os sentidos, de o mesmo assumir sua relação com o texto, sua posição de autor e de responsabilizar-se pelo seu dizer. Em outro momento, a autora (2003:36) conceitua a paráfrase dizendo:

“Os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização.”

Temos que, num processo de leitura parafrástica os sentidos não estão livres para serem construídos, mas sim, determinados dentro das regras das formações ideológicas que os legitimam. Para Pêcheux (1997), a tensão entre paráfrase e polissemia é o ponto central da questão que envolve a aprendizagem da leitura e da escrita; assim, ele (1997:59) diz que:

“No cerne da questão: a ambiguidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária “aprender a ler e a escrever”, que visa ao mesmo tempo a apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas “leis” semânticas-pragmáticas da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento.”

De acordo com Pêcheux (idem), o papel da teoria materialista do discurso é desconstruir a aparente unidade do sujeito preso às dependências das relações humanas, bem como a do sentido, atravessado por uma concepção de linguagem restrita ao código, considerando o encontro entre os dois reais, a língua e a história, ambas entrecruzadas pelo processo ideológico de constituição do sujeito e do sentido afetados pelo efeito do imaginário, como um silenciamento necessário, inconsciente, constitutivo para que o sujeito estabeleça sua posição, o lugar de seu dizer. Em relação ao que estamos dizendo, ressalta Orlandi (1993:19):

“O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia. O sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso quando, na realidade, retoma sentidos preexistentes.”

Ao considerar a língua presa sob o efeito ideológico, a Análise do Discurso procura atravessar esses efeitos, no sentido de levá-los em consideração, pois também significam, ou seja, inseridos num processo imaginário de se pensar a língua como uma unidade empírica manifestada materialmente no texto pela transparência do sentido único e literal, este sempre dominante, marca-se a tentativa de se exercer uma forma subjetiva de controle dos sentidos que estão implícitos e que tomam forma na textualização do discurso através dos atos falhos, das faltas e dos equívocos.

Nesta perspectiva, a Análise do Discurso de linha “francesa” entende e trabalha a linguagem com o compromisso de pensá-la numa relação mediada pelo discurso, seu objeto de investigação científica, envolvendo questões de natureza não estritamente linguística, mas os aspectos sociais e ideológicos presentes nas palavras. Nestas circunstâncias, nem a escrita é considerada a expressão do pensamento, nem a leitura a concepção do significado em sua literalidade, ambas funcionam no espaço da relação linguagem/mundo.

A partir do momento que compreendemos a escola como um espaço discursivo, um espaço de representações sociais, de relações de sentidos, sendo esta instituição o lugar em que os alunos entram em contato de maneira formal e sistemática com a leitura e a escrita, precisamos entender em qual dos processos citados acima, paráfrase ou polissemia, o sujeito vai estar autorizado a se instalar, pois a escola representa uma formação discursiva pautada em uma ideologia dominante e esta determinará as regras de produção e interpretação dos sentidos, as quais, de acordo com Orlandi (1993), poderão ser: da ordem do inteligível, interpretável e compreensível.

Para a autora (idem), existe uma hierarquia no processo de construção do sentido, uma vez que todos os textos podem ser inteligíveis, ou seja, decodificados, ao passo que nem todos alcançam a interpretação, pensando na coesão e coerência internas ao texto, e por último a compreensão, pois este estágio depende de uma coerência externa ao texto, exige-se que o sujeito historicize os sentidos, que reflita sobre os mecanismos de funcionamento do discurso, sua construção sócio-histórica, que considere a exterioridade constitutiva da língua, o interdiscurso, a memória discursiva, enfim, os processos que estão além do nível do enunciado. Assim, o que para a autora seria o “gesto” de interpretação envolveria a compreensão numa visão discursiva, ou seja, compreender como a ideologia interfere na construção dos sentidos, num dado momento histórico. De acordo com Orlandi (1993:115):

“A compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que, por sua vez, se constitui pela sua relação com a formação discursiva. A partir desse reconhecimento pode-se levar em conta o chamado “domínio de saber”, o da constituição do sentido”.

Podemos perceber que, para atingir o que a autora chama de compreensível ou “gestos” de interpretação, o sujeito precisa passar do nível de inteligível, lugar em que a ideologia faz o sujeito acreditar ser o dono do dizer e não desconfiar dos sentidos naturalizados pela formação discursiva dominante a qual ele está inserido, para desconfiar deste processo, duvidar da transparência da linguagem, do apagamento que a ideologia produz na construção de sentidos num determinado momento histórico e ingressar numa multiplicidade de sentidos que constituem a linguagem.

No entanto, Pacífico (2002) destaca que há uma interdição a determinados sentidos pelas lutas de vozes em que a dominante tenta sufocar a dominada para que se crie o efeito de sentido de que é necessário aprender a repetir o repetível, ou seja, os sentidos permitidos que a escola insiste em ensinar e reproduzir, desconsiderando qualquer outro sentido que tente burlar as regras legitimadas por esta instituição. Segundo a autora (idem:22):

“Na concepção das instituições sociais, isso pode ser possível, uma vez que elas “apagam”, através de um discurso dominante, as diferenças existentes entre os sujeitos, elas não consideram que de acordo com o contexto sócio-histórico haverá formações ideológicas diferentes que determinarão como os sentidos podem e devem ser produzidos e interpretados.”

Assim, para o sujeito alcançar a interpretação não basta decodificar e apreender um sentido, achando que está livre de qualquer determinação; pelo contrário, ele precisa explorar a possibilidade do novo, do diferente e questionar este processo de determinação do sentido que não se mostra livre para ser interpretado porque é

controlado pelas instituições sociais, em particular, a escola com seu discurso pedagógico, que repete o discurso de poder da classe dominante.

Pacífico (2002), em sua tese de doutorado, investigou a relação da escola com a interpretação e produção dos sentidos e, concluiu que, o trabalho com a linguagem que esta instituição realiza não se aproxima do que Orlandi (1996) chama de “gesto” de interpretação, tampouco da possibilidade de o sujeito aluno ocupar a posição autor nos textos que produz, pois neste contexto não existe a possibilidade de movimentação do sujeito entre os sentidos construídos historicamente.

O que a escola realiza é uma análise conteudista dos textos, como se houvesse um único sentido (paráfrase) e este fosse transparente para o leitor, como se estivesse claro, imanente no texto o que o autor (não o aluno, mas os grandes escritores consagrados pela sociedade) quer dizer, apagando, com este discurso dominante que trabalha a transparência da linguagem, as diferenças existentes entre os sujeitos e, assim, a possibilidade da diversidade de sentidos (polissemia), pois não considera as diferentes formações ideológicas presentes em cada formação discursiva. Nas palavras da autora (2002:29):

“Pensando na instituição escolar, o que observamos é que a escola não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, e luta para fazer com que uma única voz seja ouvida, isto é, para que o sujeito que passa por essa instituição aprenda a repetir o sentido legitimado por ela.”

Além disso, autores como Gallo (1992), Pfeiffer (1998), Baronas (2003), Pacífico (2002), Coito (2003) discutem a questão da leitura no contexto escolar retratando o fato de que esta instituição trabalha com o produto, cujo sentido já está determinado, e não com o processo, em que o sentido pode ser construído, ou seja, leva o leitor à interpretação do enunciado e não da enunciação, esquecendo-se de que há sempre a opacidade no sentido, como se este estivesse explícito e traduzisse de forma clara e objetiva o pensamento do autor.

Deste modo, questionando a construção dos sentidos e a formação ideológica dominante, Pacífico (2002) propõe que existem lugares de sujeito-leitor que assumem a denominação de fôrma-leitor e função-leitor. Já que nossa pesquisa terá esses dois conceitos como pilares, consideramos relevante retomá-los, aqui. O conceito de fôrma-leitor pode ser assim compreendido, segundo a autora (2002: 31):

“o que chamamos de fôrma-leitor (no sentido de fôrma, molde), fôrma esta determinada pela ideologia dominante em cada formação social, que tem como objetivo limitar o processo de significação do sujeito, sua possibilidade de interpretação; por isso, o sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor realiza uma leitura inteligível (parafrástica), em que o controle do sentido sempre está presente”.

Ainda, nas palavras de Pacífico (idem:32), podemos conceber função-leitor como:

“Por outro lado, existem analistas de discurso, isto é, sujeitos que assumem a função-leitor e estes sujeitos não são “formatados” (expressão emprestada da informática para realçar a presença da polissemia nos textos), não repetem os sentidos instituídos como dominantes, e, sim, procuram compreender como são criados alguns efeitos e não outros, procuram investigar como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto; assim, o sujeito que assume a função-leitor realiza uma leitura interpretável, polissêmica.”

Segundo a autora (idem), o sujeito assume o papel de fôrma-leitor realizando uma leitura parafrástica, “pré-formatada”, na qual os sentidos já estão dados e definidos. A leitura fica, assim, apenas no grau do “inteligível”. Já, conforme o conceito de

função-leitor, o sujeito procura compreender como são criados os efeitos de sentido, interpretando o texto de forma polissêmica, duvidando da transparência da linguagem.

De acordo com Pfeiffer (1998), o perfil de sujeito-leitor que está em funcionamento na escola é o de que o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe fazer qualquer tipo de inferências nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma ordem estabelecida a priori e externa a ele, ou seja, ao aluno só é aberto um espaço para as repetições formais, repetições mecânicas de frases e conteúdos sem poder participar do processo sócio-histórico da significação.

Assim, pensando nas idéias expostas acima, o sujeito inserido na instituição escolar assumirá a posição discursiva de fôrma-leitor sem questionar a situação por não conseguir perceber que está realizando uma leitura cujo sentido é legitimado pela escola, já que a ideologia faz parecer natural que o sentido produzido é do sujeito e não a repetição do discurso dominante.

Talvez isso aconteça, segundo (Pfeiffer, idem), pois a polissemia nem sempre é aceita na escola, visto que esta rompe com o que se tem de garantido, com o historicamente acumulado e abre espaço para a subjetividade; a paráfrase sim, é reconhecida pela instituição escolar, pois demonstra estabilidade, segurança – a ilusão da verdade sedimentada, que terá mais prestígio se vier regulada pelas normas gramaticais e ortográficas.

Considerando a relação do sujeito com o objeto discursivo, Orlandi (1996) estabelece uma tipologia discursiva para analisar o funcionamento discursivo, que permite classificá-lo em: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. A tipologia é um processo afetado pela interação entre locutores e as condições de produção do discurso, porque a relação dos interlocutores com o objeto discursivo é que define o tipo discursivo predominante.

Dessa forma, no discurso lúdico, o referente pode ser abordado por todos os participantes, visto que a reversibilidade é permitida – há uma intensa reversibilidade de papéis entre os interlocutores (todos podem falar, argumentar). A multiplicidade de sentidos (polissemia) é reconhecida, com livre mudança do foco do discurso.

Já, no discurso polêmico, a abertura para abordagem do referente só ocorre sob determinadas condições. A polissemia é controlada e a mudança de foco é relativamente permitida, pois a reversibilidade de papéis se dá sob certas condições, uma vez que ora

um interlocutor pretende direcionar os sentidos produzidos sobre o discurso a seu favor, ora outro interlocutor pretende fazer o mesmo.

Por sua vez, no discurso autoritário não há reversibilidade de papéis, há apenas um (representado uma classe, um lugar social, um sentido dominante), aquele que fala está “vestido” da autoridade para falar (certo da ilusão no. 1, Pêcheux, 1995) e os ouvintes têm permissão apenas para aceitar os sentidos construídos, criando-se papéis (imagens), previamente determinados daquele que fala e daquele que ouve (e aceita). Neste tipo de discurso é permitida somente a paráfrase, a polissemia é reprimida, sendo o referente imposto, com interdição à mudança de foco.

É neste último que, segundo os autores pesquisados, encontra-se a instituição escolar, com seu discurso pedagógico homogeneizante, retratando uma relação desigual de poder, uma vez que esta não admite uma diversidade de sujeito-leitor proveniente de formações discursivas diferentes. Nesta visão, institucional, compreender o sentido é compreender o comum, o invariante, como se só isso fosse possível para o sujeito. Há a contenção da polissemia e o referente do discurso (no caso, a escola) não está “em jogo”, mas oculto pelo dizer. No lugar da disputa pelo objeto do discurso, há, conforme Orlandi (2006:18-19):

“(…) a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo. As mediações são sempre preenchidas pela ideologia. (...) A apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao “é porque é”. E o que se explica é a razão do “é porque é” e não a razão do objeto de estudo.”

Orlandi (2006) também classifica o discurso pedagógico (DP) como sendo um discurso predominantemente do tipo autoritário e, a autora ainda argumenta que, na escola inculcar aparece como sinônimo de ensinar nos sujeitos mais que conteúdos, a imagem que a escola faz dela mesma. Ela escreve (idem:28):

“O que é, então, o DP? Eu o tenho defendido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função.”

Assim, a instituição escolar procura, através do seu discurso pedagógico autoritário, passar a ilusão de homogeneidade do sentido, partindo do pressuposto de que todos os sujeitos ocupam a mesma posição sócio-histórico-ideológica. Desta forma, utiliza-se deste discurso dominante, da legitimação do saber, procurando apagar a diferenças entre os sujeitos e fazer com que assumam a posição de fôrma-leitor, naturalizando os sentidos dominantes como sentido únicos, colocando os sujeitos na ilusão discursiva de serem a origem de seus próprios discursos, que é um efeito ideológico, pois, como já dissemos, a ideologia naturaliza os sentidos dominantes e os sujeitos reproduzem-nos como se fossem seus.

Para nós, em concordância com a Análise do Discurso, a questão da interpretação está relacionada à ideologia. Pêcheux (1997), retomando a tese introduzida por Althusser, de que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”, completa dizendo que o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, pois segundo Pêcheux (1997:45), *“não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido.”*

Para Orlandi (2003), o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia, na medida em que a linguagem do nosso cotidiano já nos chega carregada de sentidos que não sabemos como se constituíram e que, no entanto, significam em nós e para nós. Para a Análise do Discurso, as marcas que possibilitam a relação do sujeito com a linguagem não são compreendidas mecanicamente, pois são construções ideológicas e, para compreendê-las é preciso investigar o funcionamento discursivo e a relação interdiscursiva (memória do dizer, repetição histórica, o já dito).

Segundo Romão e Pacífico (2006), trabalhar com o significado envolve uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos, texto e contexto, o aspecto social, histórico e ideológico, já que se trata de um elemento não passível de classificação,

subjetivo, variável e contextual que está sempre por ser construído. De acordo com Pacífico (2002), tanto para compreender um texto (leitor), quanto para produzi-lo (autor), é preciso considerar as práticas sociais de cada sujeito, que não são as mesmas; sendo assim, tais posições não se restringem à dimensão da língua, mas devem ser consideradas junto com a dimensão histórica, com o interdiscurso e a ideologia.

Ainda questionando o contexto escolar, Romão e Pacífico (2006) criticam a prática pedagógica da leitura e da escrita que reduz as atividades de linguagem à questão estritamente linguística, desprezando a exterioridade. Para as autoras (2006:31):

“Esta prática controlada de leitura inicia-se na escola, onde o livro didático divulga os padrões a serem seguidos, a partir dos textos selecionados pela instituição vinculada à classe dominante: assim, o aluno terá acesso a uma leitura que não questiona os antagonismos sociais, pois só lê aquilo que pode, aquilo que não coloca em risco os valores legitimados pelos detentores do poder e essa prática resulta na alienação, na não-compreensão dos sentidos subjacentes aos textos e, tampouco, na apreensão da intertextualidade, pois, pelo diálogo intertextual, muitos fatos são denunciados, o passado retorna para questionar os fatos do presente.”

Assim, colocando-se na posição de quem duvida da transparência da linguagem e da legitimidade dos sentidos e, mediante gestos de leitura e interpretação fundamentados na Análise do Discurso, Dias-Carvalho (2008) questiona os discursos silenciados de alunos de uma terceira série do Ensino Fundamental, muitos representando um quadro de fracasso escolar, para investigar os sentidos que as crianças constroem sobre a escola e brincadeira, em especial, os jogos eletrônicos.

Através desta pesquisa, a autora busca por meio de pistas linguísticas, investigar o funcionamento do discurso pedagógico junto ao discurso midiático-eletrônico, ou em outras palavras, o sentido dominante que circula nos corredores escolares de que os alunos gostam mais de jogos e brincadeiras, do lazer, do que das atividades escolares. Mas, como já aprendemos a interpretar, desconfiamos deste sentido e achamos que também queiram enfatizar ou significar, muito provavelmente, o sentido de que, talvez

por isso, não apresentam um desempenho de sucesso como aqueles que são considerados “bons” alunos por se dedicarem mais aos estudos.

Neste caso, também, concordamos com o sentido implícito de que, se o aluno apresenta um fracasso, a escola transfere ao outro a total responsabilidade por sua aprendizagem, esquivando-se de questionar suas práticas pedagógicas, os textos apresentados em sala, a ausência do arquivo e da possibilidade de se construir novos sentidos, o espaço de circulação dos alunos no prédio escolar, a quantidade de alunos por classe, a grade escolar, os conteúdos obrigatórios, os objetivos traçados para todas as crianças, a metodologia de avaliação, enfim, de discutir as condições sócio-históricas de seu papel como uma instituição formadora.

Sendo assim, após uma interpretação da discursividade acerca dos sentidos implícitos dos sujeitos-alunos sobre a escola e os jogos, a autora (idem:90) chega à seguinte consideração:

“Com as análises das redações, então, podemos investigar como o sujeito fala da escola e dos jogos eletrônicos, objetivo do trabalho e, a partir do modo como estes referentes foram discursivizados, pudemos interpretar que os discursos pedagógicos e midiático-eletrônico vão ao encontro dos interesses da classe dominante na nossa atual sociedade capitalista, pois não possibilitam ao sujeito questionar a ordem existente, mas apenas reproduzir sentidos cristalizados. Todavia, não é isso que os sentidos tecidos pelos sujeitos-crianças dizem, pois a escola é falada como obrigação, como tristeza, como lugar onde se deve estar; na direção oposta, os jogos e brincadeiras são discursivizados com/como prazer, alegria, entretenimento, liberdade, em que a identificação do sujeito com tais sentidos é explícita, como é implícita, opaca e nebulosa a (des)identificação do sujeito com a escola.”

No entanto, Carvalho (2008) enfatiza que tais considerações não estão marcadas explicitamente nos textos, pois nestes, observa-se uma retomada da formação discursiva

dominante valorizando a escola, mas que, pôde ser questionada, ou posta em “xeque”, pelos sentidos discursivizados nas redações sobre as brincadeiras e os jogos.

Diante da impossibilidade de mostrar seu dizer à respeito da escola, Pfeiffer (1998) traz suas considerações dizendo que não é só do aluno que é retirado o direito ao “gesto” interpretativo, mas também do professor, ou seja, é um perfil que diz respeito às formações discursivas que estão envoltas ao funcionamento do processo de escolarização, que valoriza a escola e marca o lugar dessa instituição como o local do conhecimento, único e verdadeiro, intimidando as possibilidades de novos sentidos para aqueles que já estão naturalizados, de se trabalhar a polissemias das leituras se já existe uma determinada, aquela que está parafraseando o sentido dominante.

A autora (idem) defende que esta situação apresenta um problema ideológico, e não metodológico, uma vez que, se os professores, imersos em formações discursivas que ultrapassam o âmbito escolar, continuarem entendendo a linguagem como literal, com sentido único, sedimentado e legitimado, continuando a reduzir o “gesto” interpretativo a estruturas sintáticas do código linguístico, não conseguirão criar espaços significativos para que os alunos historicizem seus sentidos, uma vez que isso só ocorreria na medida em que eles forem capazes de inferir elementos a partir do seu conhecimento sobre o assunto, ou seja, ao acessar o arquivo, como já apontamos.

Pensando a respeito do que Pfeiffer (idem) nos diz, que estamos diante de um problema ideológico e não metodológico, podemos também agregar à discussão às pesquisas de Carvalho (2008). Esta autora pôde chegar a considerações que dialogam com o pensamento de Pfeiffer (1998), pois ao pesquisar a produção de sentidos e o princípio de autoria – conceito que trabalharemos no próximo capítulo – presentes nas produções escritas, nas brechas do dizer, dos sujeitos-professores, percebeu que estes não conseguem sustentar seu dizer e migram para outras posições, ocupando outros lugares, lugares com os quais não se identificam, mas que representam formações ideológicas que fazem circular os sentidos que são dominantes na sociedade e que capturam o sujeito-professor, não o autorizando a assumir a posição autor do seu próprio dizer. Por isso, Carvalho (2008:84) conclui sua pesquisa da seguinte maneira:

“Do que analisamos, constatamos que, seja por interdição ao lugar destinado àqueles que têm o poder de ler e de escrever; seja por estranheza, o sujeito-professor não se sente, de modo geral, autorizado a ocupar o lugar de autor.”

Sendo assim, se o professor não ocupa o lugar de autor, assumindo uma posição de responsabilidade pelo “gesto” interpretativo, como pode, então, autorizar seu aluno a ocupar esta posição?, ou ainda, se está fechado às várias possibilidades de leitura, a desconfiar de como são criados alguns efeitos de sentidos e não outros, como pode reconhecer em seu aluno o processo de compreensão dos sentidos, quando este, como vimos, historiciza o dizer na busca de sentidos diferentes, novos, realizando uma leitura interpretável, polissêmica, ou seja, assumindo a função-leitor?

Assim, será que este aluno conseguirá sustentar seu dizer mesmo integrando uma formação imaginária que não o reconhece, ou, por isso, por ser capturado por esta formação imaginária é que assumirá a fôrma-leitor, já que a imagem que o aluno faz da imagem que o professor faz dele, certamente, influenciará na tentativa deste impedir que novas maneiras de leitura sejam construídas a partir de um movimento significativo, responsável pela produção dos sentidos.

Neste sentido, consideramos, que uma pesquisa especificamente voltada para a questão da posição discursiva assumida pela criança desde o final da Educação Infantil aos primeiros anos do Ensino Fundamental poderá colaborar, não só para analisar qual posição os alunos podem ocupar, como também, para discutir o papel da escola e do professor, no que se refere à produção e interpretação dos textos por crianças que avançam nas séries escolares.

Através desta e de tantas outras pesquisas que a Análise do Discurso vem fundamentando o olhar do analista (para que, não sendo capturado pelo processo ideológico de constituição dos sentidos, justamente por estar cercado deste aparato teórico, possa conceber a linguagem no funcionamento discursivo) é possível tomar a palavra como um ato social com todas suas implicações históricas: conflitos, reconhecimento, relações de poder, constituição de identidade, e outros tantos mediadores que significam junto ao significante de um texto, ou seja, é tomar sua especificidade que está na materialidade linguística pelo percurso das condições de produção do discurso, o qual leva em consideração a exterioridade sócio-histórica constitutiva dos discursos e não apenas seu espaço significante.

Então, podemos considerar que essa relação do homem com o processo de significação só é possível por meio do discurso, não é transparente, nem única, nem está pronta e fechada ao ser interpretada e compreendida, já que os sentidos sempre podem ser outros de acordo com o momento sócio-histórico, significando sempre de muitas e

variadas maneiras, ainda mais quando considerarmos que a seleção que o sujeito faz entre o que diz e o que não diz também é significativa.

Portanto, tendo em vista as considerações acima é que pretendemos conduzir a pesquisa deste trabalho, dispostas a compreender a linguagem com/em sua incompletude, com as possibilidades de movimento do sujeito na produção e leitura dos textos. Assim, o *corpus* deste trabalho será analisado sob o ponto de vista da Análise do Discurso que se interessa pela língua como uma possibilidade de ter várias maneiras de significar a relação dos sujeitos com o mundo e destes com a produção de sentidos e, então, interpretar o funcionamento discursivo da linguagem e os efeitos de sentidos produzidos pelos discursos dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

CAPÍTULO III

SUJEITO E ESCRITA: UMA COMPLEXA E INACABADA RELAÇÃO

“Momento de sua definição:

Corpo e emoções da/na linguagem.

Sulcos no solo do dizer.

Trilhas.

Materialização da voz em sentidos,

do gesto da mão em escrita, em traço, em signo.

Do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação.”

(Eni P. Orlandi, 2005)

Gostaríamos de iniciar este capítulo a partir de algumas considerações a respeito da escrita, já que o *corpus* utilizado para análise é constituído por textos escritos. Neste sentido, pretendemos abordá-la em dois momentos, quais sejam: como um produto cultural associado, desde suas origens, a um jogo de dominação e poder que caracteriza ideologicamente as relações sociais, daí envolvermos em nossa discussão o contexto escolar, instituição responsável pelo ingresso formal dos sujeitos na aprendizagem da escrita; e, sob uma perspectiva discursiva, a partir da qual a escrita é interpretada como prática social significativa produzindo efeitos de sentidos que dão materialidade ao discurso.

Entendemos que muitas das questões de reflexão sobre a escrita podem ser analisadas pela perspectiva histórica/ideológica presente nas organizações sociais como um todo, inclusive e, principalmente, nas escolas, um contexto social que reproduz o reflexo de poder e de autoridade que a escrita assume nas relações econômicas e sociais, pois como toda instituição, a escola está ligada à ideologia da classe dominante, que determinou um modelo padrão de língua que deve ser usado, principalmente, como

instrumento de dominação social para a manutenção das diferenças sociais. A este respeito Gnerre (1998:6) ressalta que:

“(…) nem todos os integrantes de uma sociedade têm acesso a todas as variedades e muito menos a todos os conteúdos referenciais. Somente uma parte dos integrantes das sociedades complexas, por exemplo, tem acesso a uma variedade “cultura” e “padrão”, considerada geralmente “a língua”, e associada tipicamente a conteúdos de prestígio. A língua padrão é um sistema comunicativo ao alcance de uma parte reduzida dos integrantes de uma comunidade; é um sistema associado a um patrimônio cultural, apresentado como um “corpus” definido de valores, fixados na tradição escrita.”

Utilizamos-nos das palavras de Gnerre (idem) para ressaltar o que, cotidianamente, é veiculado pela mídia em nossa sociedade em relação ao uso da língua padrão. Trata-se de inúmeras estatísticas que divulgam a classificação da educação brasileira através de dados estatísticos “evidenciando” o desempenho insatisfatório que os alunos têm nos conteúdos de língua portuguesa pelo fato de não conseguirem “escrever direito”. No entanto, encontramos no significante “direito” uma marca linguística que nos causa estranhamento já que o uso da variante linguística padrão, como nos lembra Gnerre (1998), não é acessível a todos os sujeitos, mesmo àqueles que passam pela escola; mas, para legitimar a eficácia da instituição escolar e fazer prevalecer o sentido dominante, exige-se que todos utilizem a língua, ou melhor, a escrita, de forma correta, obedecendo aos padrões de uma prática que enfatiza ainda mais a desigualdade entre os sujeitos, pois “*uma variedade linguística “vale o que valem” na sociedade os seus falantes*” (Gnerre, 1998:6-7), ou seja, marca o lugar social que cada um ocupa na sociedade, posição que está relacionada ao domínio da língua e, conseqüentemente, do saber, para que este continue sempre concentrado nas mãos de poucos.

Diante disso, Gnerre (1991) enfatiza que é o poder político que legitima uma variante linguística como padrão, pois é preciso considerar que, sendo a legitimação

“(…) o processo de dar “idoneidade” ou dignidade” a uma ordem de natureza política para que seja reconhecida e aceita” (Habermas, 1976, apud Gnerre, 1991:8) não podemos deixar de acentuar que os sentidos institucionalizados não existem do nada, ou mesmo que tais instituições sequer tentam inculcar algum sentido, apesar destes serem evidências que os mecanismos ideológicos tentam naturalizar, mas que determinados sentidos existem porque foram construídos sócio-historicamente, a partir de relações de poder. Por isso, estamos marcando, ao longo deste trabalho, que os sentidos aos quais o aluno pode ter acesso não são quaisquer uns, mas aqueles valorizados e considerados legítimos, pela escola, entendida como instituição que trabalha a tentativa de instalar o uso homogêneo da chamada língua culta ou padrão como o sentido dominante que mascara a distribuição desigual de saber como uma barreira de acesso ao poder.

Criticando essa relação (ou essa concepção de língua), a Análise do Discurso procura compreender a língua fazendo sentido, não apenas com a análise material linguística, observando a escrita a partir do pressuposto de que em cada texto há uma mensagem a ser decodificada, presa a uma idéia de sentido linear, verdadeiro e único, mas na sua relação com o sujeito, com a história e com a ideologia, reconhecendo a opacidade da linguagem, de modo a “*romper os efeitos de evidência (expor o olhar leitor a opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc.)*” (Orlandi, 2005:62).

Dito isso, entendemos que há uma incompletude no processo de construção da língua que marca uma abertura do texto em relação à discursividade, logo, para a Análise do Discurso o texto não se apresenta como uma unidade empírica, feita de som, letra e imagem, numa sequência verbal, mas como correspondente do discurso no domínio da análise, ou seja, como uma unidade significativa indiciando através de marcas linguísticas os efeitos de sentido se manifestando por meio da linguagem verbal. Deste modo, mesmo revelando uma ilusão de completude, pois apresenta começo, meio e fim, o texto possui materialidade simbólica pela qual se tem acesso ao fio discursivo, à multiplicidade de leituras que a textualidade assume enquanto matéria discursiva.

Para a Análise do Discurso, essa busca pelo sentido único supostamente encontrado num significante é um equívoco, pois conforme Tfouni (1995:11) enfatiza:

“Costuma-se pensar que a escrita tem por finalidade difundir as idéias (principalmente a escrita impressa). No entanto, em muitos casos ela funciona com o objetivo inverso, qual seja: ocultar, para garantir o poder àqueles que a ela têm acesso”.

Entretanto, mesmo considerando que os sentidos sempre são determinados ideologicamente por instituições que controlam o poder, o sujeito pode assumir uma posição que duvida da legitimidade do sentido dominante. Dizemos isso em função de que a formação discursiva que representa uma formação ideológica nem sempre é a mesma para todos os leitores que terão acesso ao sentido do texto, pois considerando que cada sujeito é heterogêneo, constituído por diferentes formações discursivas, temos também que marcar que estas nem sempre serão as mesmas para todos os sujeitos; logo, o sentido sempre pode ser outro.

Ocorre que, sempre haverá uma formação ideológica dominante para cada sujeito e é mediante tal formação que se dá a relação do sujeito com o sentido; porém, quando os sujeitos constroem sentidos dentro de uma mesma formação social, temos sentidos parafrásticos, pois estarão reproduzindo o sentido dominante, como os que a escola espera dos alunos ao sustentar uma prática pedagógica com uma visão pautada na ilusão de homogeneidade, assim como, um discurso que apaga as diferenças existentes entre os sujeitos ao vislumbrar um saber comum que deve ser pretendido por todos os “bons” alunos. No entanto, pensando que os fatores sócio-histórico-ideológicos estão envolvidos na construção dos sentidos e que estes podem ser tantos quantos as diferentes formações ideológicas que circulam em uma dada formação social, a paráfrase deixa de ser sinonímia para ser histórico-discursiva (Pêcheux, 1997) e, ao ocupar esta posição, os sujeitos falam de um lugar que questionam a naturalização de alguns efeitos de sentidos, como o sentido de “bom” aluno ao fugir dos padrões impostos pela escola e produzir outros sentidos, que são novos e únicos em cada texto, constituindo a textualidade discursiva.

Tal relação, do texto à textualidade discursiva, pode ser compreendida a partir das considerações de Orlandi (2005:78), quando a autora nos diz que:

“(...) na maneira como considero o texto, não se trata do texto enquanto obra literária, não se trata do texto como pretexto para estudar a língua, ou para estudar as línguas, trata-se do texto como forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Trata-se do texto como unidade de análise (científica) do discurso. E é essa sua qualidade teórica, o de ser unidade de análise.”

Pensando a linguagem em texto, ou melhor, a formulação da linguagem em texto – textualização – os sentidos passam a ser concebidos não mais diante da materialidade linguística, como uma unidade fechada, mas como um objeto sócio-histórico onde o linguístico intervém como pressuposto para compreender os sentidos produzidos, suas condições de produção, o interdiscurso, a memória discursiva, ou seja, a matéria textual produzindo sentidos, ou ainda, a trama dos sentidos se constituindo às margens do literal.

Diante do exposto, é possível dizer que o texto discursivo produz sentidos ou se insere num processo de significação por meio de uma relação entre a linguagem e a história, já que entendemos a historicidade como parte significativa do discurso, materializada em texto, ou seja, pelo texto marca-se a história do(s) sujeito(s) e sentido(s) enquanto discurso ou um efeito de sentido atravessado por determinadas formações discursivas. Por isso, o objetivo da análise é compreender como um texto funciona, e nesse funcionamento apreender a historicidade do sentido, uma relação que Orlandi (2005:67) aborda da seguinte maneira:

“O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. E a leitura percorre esse processo.”

Já que estamos tecendo sentidos sobre leitura e escrita, consideramos oportuno trazer para a discussão a contribuição da teoria sócio-histórica do letramento tal qual é proposta por Tfouni (1995, 2001), uma vez que, tanto a Análise do Discurso, quanto esta teoria do letramento, localizam-se em um paradigma de ciência não positivista, na qual os dados são entendidos como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo, interpretado na medida em que os sujeitos refletem sobre o processo sócio-histórico da produção do sentido e seus possíveis efeitos produzidos pelo discurso.

Leitura e Escrita na perspectiva do Letramento

De acordo com Tfouni (1995), o letramento se caracteriza como uma prática social que considera aspectos sócio-históricos envolvidos na produção e circulação da linguagem, seja ela escrita ou oral, abrangendo, sem distinção, todos os grupos que vivem numa sociedade letrada. Nas palavras da autora (idem:31) temos:

“(...) um processo cuja natureza é sócio-histórica deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não alfabetizados, mas com baixo grau de escolaridade”.

Podemos dizer que, de acordo com o enfoque desta autora, o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, pois, esta se refere à aquisição da escrita como aprendizagem de habilidades para a leitura, e as chamadas práticas de linguagem, e, o letramento focaliza aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Desta forma, sendo histórico-social a natureza do letramento, de acordo com Tfouni (1995), tem que se levar em consideração não somente as práticas escritas, mas também, as práticas orais. Dessa forma, entendemos que o letramento não se restringe ao âmbito da escrita, pois

envolve práticas sociais que incluem a oralidade, considerações que levaram alguns de seus estudiosos a criticarem a teoria da grande divisa, uma vez que “*existem características linguístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, e que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos*” (idem:49).

Ainda para Tfouni (1995), a teoria da grande divisa marca uma separação radical entre usos orais e usos escritos da língua, caracterizando dois tipos específicos de discurso: o discurso oral e o discurso escrito. Além disso, essa autora traz importantes contribuições para pensar-se a aquisição da escrita ao apresentar o conceito de *continuum* em relação ao letramento. Nas palavras de Tfouni (2001:81)), trata-se “(...) *de um saber sobre a escrita, que eu chamo de continuum, saber este que seria independente de “variáveis” tais como alfabetização, grau de escolaridade e tempo de escolarização.*”

Todavia, temos que os teóricos do letramento que defendem a grande divisa concebem a aquisição da escrita como responsável pelo desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo, o que levaria os indivíduos não-alfabetizados, segundo esta concepção, a não compreensão de um raciocínio dedutivo do tipo lógico-verbal (silogismo), impossibilitando-os de fazerem inferências, apresentando um pensamento marcado pelo concreto e por fortes traços emocionais e ambíguos. Numa direção oposta a isso, ao propor o conceito de letramento em bases sócio-históricas, a autora (idem) questiona a teoria da grande divisa, que defende o modelo autônomo de letramento e, em concordância com Street (1984, 1993) sustenta a defesa do modelo ideológico. De acordo com Street (1993:7), faz-se necessário:

“perceber as práticas de letramento como inextricavelmente ligadas às estruturas culturais e de poder na sociedade e reconhecer a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita nos diferentes contextos. Evitando a reificação do modelo autônomo, [esses autores] estudaram essas práticas sociais ao invés do letramento-em-si-mesmo por suas relações com outros aspectos da vida social.”

Dentre as críticas de Tfouni (1995) às concepções a-históricas de letramento é recorrente a que a autora faz ao fato de a escola considerar a aquisição da leitura e da escrita relacionada a habilidades e conhecimentos voltados para a codificação/decodificação, práticas em que se valorizam sobretudo o produto “(...) *quer no plano individual, como é o caso das perspectivas individualistas e cognitivistas, quer no social (perspectiva tecnológica)*” (idem:33). Segundo Tfouni (1995), a alfabetização deveria ser compreendida como um processo que tem um caráter de incompletude, já que a sociedade está em constante mudança e o indivíduo precisa atualizar-se constantemente; logo, o modelo vigente na instituição escolar deveria abranger práticas sociais mais amplas, envolvendo a leitura e a escrita dos textos que circulam dentro e fora da escola.

De acordo com Pacífico (2002), a instituição escolar não considera os fatores sócio-histórico-ideológicos envolvidos na construção dos sentidos, visto que, só é aceito e valorizado o sentido determinado por esta instituição, e estes buscam a transparência da linguagem, através de uma análise conteudista dos textos e uma leitura que supõe uma relação termo-a-termo entre pensamento-linguagem e mundo. Apaga-se, desse modo, uma multiplicidade de leitura e interpretação que levaria o aluno a construir uma memória discursiva para sair da reprodução e tecer seus próprios textos, ao acessar o interdiscurso, podendo, assim, assumir a responsabilidade pelo intradiscurso, produzindo dizeres ou interpretando os fatos a partir de uma outra posição discursiva, aquela que lhe permite realizar este movimento; logo, uma posição diferente da que prevalece na instituição escolar.

Tal afirmação é fundamentada através de várias análises que a autora (Pacífico 2002, Pacífico 2007, Silva e Pacífico 2007) vem desenvolvendo acerca do trabalho dos professores com o livro didático em sala de aula, este usado pelo docente de forma reducionista, ou no sentido estrito de alfabetização, como um acesso restrito ao código escrito. Nesse caso, o professor acaba priorizando o material didático em função da leitura e cópia das partes de um texto que foi selecionado por um outro, o autor do livro didático - outras vozes que sustentam ser o livro didático uma autoridade, pois este traz o sentido pronto e correto, legitimando um saber que deve ser respeitado e repetido por referir-se a um controle ideológico do sentido e do sujeito. Esse controle ocorre tanto em relação ao professor, quanto em relação ao aluno, uma vez que, ao ser silenciado pela autoridade do livro didático, o professor também não permitirá que o aluno

questione os sentidos que circulam neste portador de texto, tampouco que ocupe outra posição discursiva a não ser aquela que o aluno já aprendeu a reproduzir - para circular no livro didático, sem propiciar aos alunos se inserirem no jogo discursivo e compreender como o objeto simbólico do texto movimenta-se, produz sentidos, que estes são polifônicos e se constituem a partir de uma posição sócio-histórica-ideológica. Em relação ao que temos dito, Pacífico (2007) sustenta dizendo que:

“Analisando vários textos que circulam em livros didáticos diferentes, encontramos temas muito interessantes, cuja leitura pode proporcionar aos alunos um contato e, pó que não, um confronto com o contexto sócio-histórico-ideológico que os cerca. Todavia, observamos atividades de leitura e interpretação (se é que podemos considerar como interpretação) reducionistas e silenciadoras, na medida em que escamoteiam a historicidade, o interdiscurso, a exterioridade do texto por meio de perguntas ingênuas, que requerem dos alunos a cópia, a paráfrase, ou seja, o silenciamento de suas possíveis interpretações.”

Entendemos que as considerações da autora (idem) a respeito do livro didático, mais especificamente, do trabalho que os professores realizam a partir deste material pedagógico, aproxima-se do conceito de alfabetização que Tfouni (1995) contrapõe ao de letramento, pois eles não partem do pressuposto de que interpretar é expor o sujeito-leitor à opacidade do texto. Inferimos, então, que tanto a escola quanto o livro didático apóiam-se no modelo autônomo de letramento, isto é, visam à aquisição da escrita como se só essa fosse a forma correta e válida do saber, mesmo que os professores restrinjam os alunos às atividades de cópia, gramática ou ao responderem perguntas reduzidas a questões objetivas que priorizam um único sentido, sem promover uma discussão acerca do tema estudado, interditando o acesso do aluno ao discurso polêmico (Orlandi, 1996) em virtude de exercícios usados como pretexto para atividades estritamente gramaticais. Para muitos, esse é o pequeno mundo da escrita.

Nessa situação, a historicidade dá lugar ao cerceamento dos sentidos, à ilusão de completude da linguagem, de caráter homogeneizante na qual se nega o espaço de

individualidade do sujeito, de sua singularidade, ou seja, sua forma singular de entender e manifestar-se sobre o mundo. Na escola, busca-se a ordem, a linearidade da paráfrase, da monofonia; há interdição dos gestos de interpretação por um trabalho do significante preso a um significado, ou, de alfabetizar alunos através de propostas que fragmentam a construção de sentidos que são sempre polissêmicos; entretanto, nem sempre lidos como tais; temos um contexto propício para que a possibilidade do discurso polêmico seja substituída pelo discurso autoritário (Orlandi:1996). Neste sentido, Silva e Pacífico (2007:42) nos dizem que:

“Contatamos, mais uma vez, pela análise das atividades do livro didático, que as questões de linguagem fundamentais para colocar a língua em funcionamento são escamoteadas do contexto escolar, onde vigoram as tarefas de gramática, ortografia, pontuação, enfim, tarefas que não consideram a constituição histórica do sujeito e dos sentidos, desprezando, assim toda a exterioridade constitutiva da linguagem.”

Do que procede, podemos dizer que, embora a escola vise à transmissão do conhecimento, o que ela procura legitimar são os sentidos controlados por uma instituição que detém o poder para eleger um sentido dominante, assim, os alunos somente terão acesso aos sentidos já pré-selecionados, naturalizados, não sendo passíveis de questionamento, de forma a assegurar a submissão dos sujeitos à ideologia dominante, a que determina quais sentidos poderão ser lidos e reproduzidos no contexto escolar, marcado por uma relação desigual de poder.

Nesse cenário, sem poder romper com os sentidos dados como naturais, já que há um controle ideológico sustentando toda esta situação, apagando outras possibilidades de leitura e interpretação, instaura-se o que Orlandi (1997) entende por silenciamento ou política do silêncio, cuja compreensão não está no silêncio fundador “*princípio de toda significação*”(Orlandi, 1997:70), mas em fazer com que um saber não seja dito, seja impedido, seja apagado, seja silenciado, pois “*proíbem-se certas palavras para se proibirem certos sentidos*” (idem:78) pressuposto que afeta a relação do sujeito com a linguagem, com sua identidade, ou melhor, com a emergência da

subjetividade, já que este se vê impedido de inscrever-se em determinada formação discursiva, na qual suas palavras poderiam ter determinado sentido e resultariam em um processo de identificação.

Desta forma, percebemos que, ao invés de a escola posicionar-se como facilitadora do processo de construção dos sentidos, permitindo ao sujeito relacionar-se com outras regiões do dizer, com o interdiscurso, de trabalhar a relação do sujeito com as diferentes formações discursivas e seus possíveis efeitos de sentidos, essa instituição legitima o discurso pedagógico autoritário ao trabalhar com um tipo de silêncio que não colabora para a construção de sentidos por parte do sujeito-aluno. Este, ao ver-se obrigado a repetir sentidos que já foram produzidos por outros (autores do livro didático, professores), sente-se obrigado a mudar ou moldar-se à formação discursiva dominante, aos sentidos que circulam dentro dos muros escolares, deixando de construir sentidos com os quais se identificaria, possivelmente aqueles que estejam circulando além dos muros desta instituição de ensino.

Inserido neste processo, o sujeito é apenas um enunciador ocupando lugar de sujeito-leitor que assume a fôrma-leitor e não um sujeito-histórico que assume a função-leitor, posição que realizaria uma leitura interpretável e polissêmica. Tais considerações podem ser constatadas também nos dizeres de Coracini (1999:172), depois de várias pesquisas questionando a prática pedagógica no contexto escolar:

“Sabemos que os diferentes tipos de escrita emergem das várias formações discursivas e, por isso mesmo, obedecem a convenções construídas pelo(s) grupo(s) social(ais), convenções essas que é preciso dar a conhecer aos alunos. Entretanto, o ensino (...) parece carregar a idéia de que escrever não envolve o sujeito; de que basta aprender estruturas, juntar frases para produzir um texto; de que ser autor significa saber expressar um pensamento de maneira correta; de que língua é mero instrumento de comunicação; de que a identidade do autor se dá fora do discurso; de que há os que têm acesso à verdade e são autorizados a construí-la (como se ela fosse dada, natural) e os que devem segui-la sempre, sem questionar nem se posicionar.”

Desta forma, podemos perceber que o processo de alfabetização vigente nas escolas não só se afasta da concepção de letramento proposta por Tfouni (1995), como, também, associa-se ao discurso pedagógico autoritário apresentado por Orlandi (1996) ao estabelecer uma tipologia discursiva para o funcionamento da linguagem, pois, se os sujeitos não conseguem posicionar-se de maneira diferente à formação discursiva dominante que prevalece no sistema escolar, se são capturados por estes sentidos e não conseguem sustentar outro ponto de vista, ou, assumir a função-leitor, isso nos indicia que a escola não fornece oportunidade para trabalhar outro discurso que não seja o do tipo autoritário.

As considerações tecidas acima, implicam que, nesta situação não há reversibilidade de papéis, apenas um (representando um lugar social) tem a autoridade para falar, para impor sentidos, determinar o que deve ou não circular no contexto escolar, ser aprendido na escola ou, apreendido neste sistema, uma relação assimétrica entre professores e alunos interferindo de maneira direta no movimento histórico e social do sentido, assim como, nos processos de identificação e constituição que produzem os sujeitos-alunos como sujeitos de/na linguagem, provocando-lhes tanto a interdição aos possíveis sentidos como a própria negação da sua identidade.

Assim, diversas pesquisas (Pfeiffer 1998; Coracini, 1999; Pacífico, 2002; Pacífico, 2007, Silva e Pacífico, 2007, Dias-Carvalho, 2008; Carvalho, 2008) têm confirmado o discurso escolar pedagógico autoritário de acordo com a tipologia proposta por Orlandi (1996). Nossa concepção a respeito da prática pedagógica instaurada no contexto escolar também está fundamentada no dizer de Kleiman (1995: 20) quando a autora nos afirma que:

“a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.”

Segundo a autora (*idem*), a escola, como “a maior agência de letramento”, não promove eventos de letramento, isto é, situações que valorizam quaisquer iniciativa da criança mediante sua experiência com um significado escrito constituído sócio-historicamente, a partir dos quais pode-se haver uma transferência da compreensão da escrita para outros contextos, como demonstrou Moreira (1992) ao afirmar que crianças em fase de alfabetização, mesmo sem estarem alfabetizadas, podem conhecer muito sobre as práticas nas quais é utilizada a escrita, pois a partir dos dados de sua pesquisa observou-se que crianças de classes trabalhadoras, ao serem indagadas sobre diversos portadores de texto, entre eles o cheque, relacionaram-no ao recebimento de pagamento por serviços prestados, enquanto, as crianças de classe média, relacionaram o cheque ao ato de assiná-lo para pagar alguém, ou seja, o portador está relacionado ao uso que deles fazem os sujeitos.

Considerando as novas tecnologias e, aí, entra a escrita, o grande número de portadores de texto que preenchem as sociedades letradas, a alfabetização deveria estar frequentemente associada à concepção de letramento que se relaciona ao modelo ideológico, de forma que os professores não pautassem suas práticas apenas na extrema valorização do ensino de gramática, em especial de ortografia, a partir de atividades baseadas, sobretudo, na cópia de textos e exercícios repetitivos, mas na compreensão de que os alunos, ao chegarem à escola, já possuem arquivos construídos sobre os textos, já têm suas histórias de leitura e, certamente, vivenciaram outras experiências com a linguagem, por também estarem inseridos num contexto sócio-histórico.

Pensando nisso, o professor poderia trabalhar a concepção de alfabetização, a aquisição do código escrito e o processo de leitura, levando em conta diferentes portadores de textos, bem como as condições de produção de um texto que não se limitam ao sentido estrito, como por exemplo: quem escreveu o texto, quando, sobre o quê escreveu, ou ainda, repetições de palavras isoladas e descontextualizadas, mas, trabalhar, principalmente, o sentido amplo, ou sócio-histórico, fazendo com que o aluno, desde as séries iniciais, ouse duvidar da transparência da linguagem, dos sentidos legitimados, da ilusão de completude da língua, questionando o texto, suas filiações históricas, o interdiscurso no qual o intradiscurso se inscreve, as marcas linguísticas indiciando um modo ou outro de funcionamento discursivo e, conseqüentemente, um direcionamento dos sentidos para alguns lugares e não a outros, de modo que o aluno tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação,

movimentar-se por eles e constituir o novo, ou seja, produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, uma posição do sujeito-leitor que na sequência do nosso trabalho abordaremos.

No entanto, continuar numa concepção de letramento vista como sinônimo de alfabetização, entendendo e trabalhando a aprendizagem presa à codificação/decodificação, leva-nos a compreender que resta ao aluno assumir a posição discursiva de fôma-leitor, de reprodutor do discurso institucionalizado, cujo sentido procura apagar as diferenças existentes entre os sujeitos, negar a diversidade de posição que o sujeito pode assumir em sua prática de linguagem, tentando criar um efeito de sentido de homogeneidade que se justifica pela uniformização do conhecimento imposto e pela rigidez de currículos e programas sustentados pela ilusão de que é possível existir efetivamente a democratização do ensino, sentidos que interpretamos como evidências que procuram naturalizar formações ideológicas dominantes ligadas ao poder e ao saber, numa sociedade que se constitui por relações de força.

Assim, quando concebemos o discurso como efeito de sentidos entre sujeitos em interlocução é justamente pelo fato de entendê-lo não como um significante, mas como um efeito produzido pela inscrição da língua na história, acompanhada pelo mecanismo ideológico que também marca o espaço da interpretação, pois nesta perspectiva, a interpretação se diferencia da leitura como um processo de decodificação, visto que, não há como ler um sentido se ele não está na palavra, mas na relação da história com o significante.

Por meio do referencial teórico da Análise do Discurso, sabemos que, nem linguagem, nem sentidos, nem sujeitos são transparentes, pois são atravessados pela história e pela ideologia, esta entendida não como ocultação da realidade, em que se busca descobrir os verdadeiros sentidos do discurso, mas como prática significativa que naturaliza os efeitos de evidência de sentidos, apagando suas condições de produção, o modo pelo qual a exterioridade constitui o dizer, deixando explícito na materialidade da língua o processo de significação como se os sentidos estivessem nas palavras ao serem interpretadas.

O trabalho com a interpretação é algo muito mais complexo que o ato de ler, se este for entendido como uma estratégia mecânica, automática, repetitiva, pois no gesto de interpretar temos um processo de construção de sentidos, uma vez que inseridos num contexto discursivo de significação é preciso considerar as condições sócio-históricas

em que os sentidos foram produzidos. Concebe-se, assim, o sentido como algo que é produzido historicamente, por um sujeito determinado por condições sócio-históricas num dado momento, cuja especificidade lhe é constitutiva.

A este respeito Orlandi (2005:62) enfatiza dizendo:

“O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.”

É através dos gestos interpretativos que podemos entender a relação da língua com a história e o funcionamento da ideologia para duvidarmos da transparência da linguagem e do sentido legitimado. Por isso, a afirmação recorrente de que *“não há sentido sem interpretação, a rigor, não há língua, sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade”* (Orlandi, 2005:63) acompanha toda esta fundamentação teórica, posto que, estamos a todo momento questionando os sentidos que circulam no contexto sócio-histórico, em especial, na instituição escolar, na possibilidade de que diferentes leituras sejam feitas diante do sentido que nos saltam aos olhos, ou seja, que fora naturalizado, movimento que o aluno só poderá fazer se a ele for permitido ocupar e transitar por diferentes lugares de interpretação, bem como, posicionar-se como um sujeito que produz e atribui sentidos, ou seja, quando ocupar a função-leitor.

Como estamos defendendo desde o início deste trabalho, na sua relação com a história e com a ideologia, o sujeito se significa e, ao significar, atribui sentidos outros que estão circulando na exterioridade do texto a partir da posição social ocupada pelos interlocutores do discurso, em determinado momento sócio-histórico, tendo sempre a ideologia interferindo no gesto de interpretação como um mecanismo que produz um determinado efeito de sentido.

Deste modo, entendemos que a construção de sentidos de um texto, seja ele oral ou escrito, (embora neste trabalho o objetivo das análises tenha sido pautado em produções textuais escritas) acompanha o posicionamento do sujeito, o qual deve

inscrever-se em uma formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. Mostrando como essas colocações ocorrem no terreno da linguagem, no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1997:146) diz que: “(...) os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem”.

Disso resulta que, o sujeito não está “livre” para construir sentidos, visto que interpretar o funcionamento discursivo não é repetir o que está dito, mas compreender que a ideologia faz parecer natural determinados sentidos e não outros; logo, dependendo da identificação do sujeito a uma ou outra formação discursiva, o sujeito poderá ou não, ocupar a posição de fôrma-leitor ou função-leitor. No entanto, através de suas pesquisas, Pacífico (2002:124) tem observado que:

“(...) os sujeitos não conseguem partir do já-lá e construir um outro discurso, romper com determinados valores, com clichês, com o genérico dos discursos e acabam por repetir o que já foi dito e pela força da repetição, que está relacionada à ideologia, cria-se uma circularidade de sentidos, visto que, alguns sentidos devem circular predominantemente na sociedade, mesmo que o motivo disso não seja investigado por aqueles que trabalham com a produção de textos, como a escola, o que importa é a repetição dos sentidos permitidos e o silenciamento daqueles que são proibidos, ou não dominantes.”

A partir deste enfoque discursivo, podemos considerar que não há sentidos sem interpretação, sem que o sujeito se exponha à opacidade do texto, já que o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva. Para Orlandi (1996:64) temos que: “Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de “dar” sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação.”

Fundamentando-se na tese de Althusser (1974), segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos, Pêcheux (1997) constrói todo um aparato teórico

sustentando a noção de sujeito como uma posição discursiva inscrita em um espaço interpretativo, cujos sentidos podem ser compreendidos a partir da representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, como a posição de mãe, pai, filho, empregado, patrão, aluno, professor, entre outros.

Neste sentido, entendemos que é a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito à determinada formação discursiva, esta entendida como o lugar da constituição do sentido, lugar que todo sujeito se reconhece e, ao se identificar, adquire identidade, momento em que, segundo Coracini (2007:136) “(...) *ao falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, isto é, o sujeito se inscreve na escritura (investindo-se nela) como traços invisíveis em seu corpo.*” Sendo assim, nada é dado a priori: não apenas o sujeito, mas também o sentido, uma vez que as palavras só adquirem sentidos dentro de uma formação discursiva, a mesma que também determina o sujeito, pois é nela que todo sujeito se reconhece, na medida em que uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva, uma relação que nos permitiu nomear o título deste capítulo, pois, como estamos marcando, os sentidos se constituem a partir de uma complexa e inacabada relação do sujeito com a língua.

Diante disso, é possível entendermos que a interpretação não é única, como se os sentidos estivessem presos às palavras de modo a considerar a linguagem como transparente, visto que não há como buscar um sentido exato se eles não estão na literalidade das palavras. Questionamos o pressuposto de que todos os sujeitos ocupam as mesmas posições sócio-histórico-ideológicas, ou seja, uma concepção de língua pautada pelo princípio de homogeneização dos sujeitos para interpretar as palavras; questionamos, também, a relação entre as palavras e as coisas como uma relação natural e não linguístico-histórica.

Tendo em vista que o referencial teórico da Análise do Discurso procura compreender as determinações históricas dos processos de significação em que os interlocutores, o contexto histórico-social e ideológico, isto é, as condições de produção, não são meros complementos, pois eles constituem, segundo Pêcheux (1997), o sentido da sequência verbal produzida, e, ainda, o conceito de letramento como processo sócio-histórico que Tfouni (1995) aproxima do modelo ideológico proposto por Street (1984; 1993), discutiremos a interpretação e produção dos sentidos por meio do princípio de autoria, porque, com base em tais pressupostos teóricos, o que está em questão não é o

processo de alfabetização, se o sujeito está ou não alfabetizado, mas em que medida este sujeito pode ocupar a posição de autor, pois “*o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável*” (Orlandi, 1996:70) e a interpretação é sócio-historicamente definida, sabendo-se que, do ponto de vista das formações sociais, são as instituições que regem as (im)possibilidades de interpretar.

Refletindo sobre interpretação, Pacífico (2002:53) nos diz que:

“A interpretação, conforme a entendemos, em concordância com Orlandi (1996), leva o leitor a perceber que o sentido pode ser outro, uma vez que aquele que compreende um texto entende seu funcionamento ideológico, percebe os pontos de fuga do sentido, pois realiza uma leitura sócio-histórica, ou seja, o leitor percebe a função social da leitura à medida que ele leva em consideração a relação com a cultura, com a história, com o social, com a linguagem e neste caso, para nós ocorre a interpretação.”

Portanto, dado a saber que a interpretação, na perspectiva discursiva, não é tomada como simples gestos de decodificação, de apreensão dos sentidos, mas na relação com a ideologia e, por isso, institucionalmente regulada, a autoria “*noção-eixo do conceito de letramento*”, tal qual defendido por Tfouni como processo sócio-histórico, está diretamente associada ao fato de o sujeito “*colocar-se como autor do próprio discurso, já que o autor tem a ver com a noção de sujeito do discurso, visto que o primeiro trabalha no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso*” (Tfouni, 1995:41). Logo, a autoria é afetada pela interpretação. Isso significa dizer que, para o sujeito poder ocupar a posição-autor é necessário que o sujeito ocupe a função-leitor, que seja uma intérprete e historicize o dizer, ou, que faça uma interpretação dos sentidos por meio de uma leitura sócio-histórica, movimentando-se pelas diferentes possibilidades de sentidos que uma leitura polissêmica pode originar num contexto de significação discursiva.

Entendemos que esta discussão faz-se importante, em nosso trabalho, assim como em toda pesquisa que tenha como objeto de estudo o aluno e o(s) sentido(s) que podem ou não ser atribuídos aos textos, considerando que é a partir da relação do sujeito

com o sentido - marcado pelo trabalho da história com o significante - que a leitura será parafrástica ou polissêmica; que o sujeito será intérprete ou escrevente; que ele será autor, ou não, de seus textos. Assim, contribuindo com o que temos dito, Orlandi (2003:76) aponta que:

“Não basta falar para ser autor. A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais, esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor.”

Por isso, desde já, gostaríamos de marcar como nós entendemos a relação função-leitor e função-autor. A nosso ver, a função-autor exige que o sujeito tenha assumido a função-leitor, visto que, a leitura desencadeará a produção textual; logo, a autoria. Sendo assim, a historicização dos sentidos - exigência da função-autor – tem a ver com a função-leitor, a qual, também, exige do sujeito a historização. Por tudo isso, chegaremos à posição discursiva de sujeito-leitor por meio da sua escrita ou oralidade (função-autor).

Autor e Leitor: compreendendo os percursos e percalços do sujeito

A partir de Pacífico (2002), temos defendido o argumento de que, para que o aluno possa produzir textos caracterizados pela autoria, faz-se necessária a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles, levando em conta as condições de produção textuais, o que reclama considerar a exterioridade constitutiva dos discursos e não apenas seu espaço significante.

Assim, trazer a noção de autoria será muito importante para tecermos considerações acerca da relação sujeito e linguagem pensada a partir das possibilidades

de leitura e das construções dos sentidos numa sociedade letrada, uma vez que, Tfouni (2001:82) defende a autoria como “*uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito)*”, e nós, parafraseando a autora, entendemos que, no princípio de autoria enquanto o sujeito é uma posição discursiva, o autor é responsável pelo seu dizer, pois toda produção de linguagem pressupõe um autor, uma origem para o texto, sustentada por um processo que Pêcheux (1997) denominou como esquecimento nº.1, aquilo que faz o sujeito ter a ilusão de que é dono do seu dizer. Por isso, para ocupar a posição de autor faz-se necessário que o sujeito se identifique com a formação discursiva na qual construiu seu discurso, pois se não houver uma identificação com o sentido produzido, o sujeito não consegue assumir a função-autor. Tais considerações estão apoiadas nos dizeres de Coracini (1999:174) ao enfatizar que:

“(...) a ascensão da autoria se dá quando o sujeito, ocupando uma determinada posição numa dada formação discursiva, consegue organizar o já-dito, segundo as regras de um discurso legitimado. A identidade do sujeito, tomada na sua heterogeneidade constitutiva e não na sua aparente e enganosa homogeneidade, ocorre como consequência de múltiplas re-significações provocadas pelo estranhamento da presença do outro (ou de outros) desequilibrando, deslocando a própria subjetividade, *estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas* (Kristeva, 1991:283).” (grifos da autora)

Diante disso, temos que, o sujeito que assume a função-autor passa a construir seu texto sempre em relação ao outro, presente no texto pelo acesso ao interdiscurso, pela memória discursiva que a cada momento se atualiza por meio da sua inscrição na história, uma relação entre sujeitos e sentidos sempre construída a partir de movimentos, pois há um *continuum* movimento sócio-histórico dialogando sempre com o outro, com vários outros, numa relação que nunca se esgota. Neste ponto, em especial, Tfouni (2001) trabalha os pressupostos do conceito de letramento reafirmando que tal noção independe do nível de escolarização do sujeito, já que a posição de autor não

exige a alfabetização, porque ocupar esta posição vai depender de como o sujeito estrutura seu dizer (oral ou escrito), de maneira a controlar o movimento de deriva e dispersão de sentidos, a fim de produzir um discurso coeso e coerente, caracterizado por uma aparente unidade, medidas que podem ser tomadas não só na escrita como, também, na oralidade. Por isso, a autora (2001:83-84) afirma que:

“Analiticamente, o sujeito ocupa a posição de autor quando retroage sobre o processo de produção de sentidos, procurando ‘amarrar’ a dispersão que está sempre virtualmente se instalando, devido à equivocidade da língua. O autor, assim, produz aquilo que Lacan (1957) denominou de ‘point de capiton’, ponto de estofo, lugares do processo de enunciação onde se percebe que o sujeito efetuou um movimento de retorno ao enunciado, e pode, assim, olha-lo de um outro lugar, que proponho denominar o lugar de autor. (...). Quando a autoria não se instala, vigora a dispersão, e isto ocorre quer a produção esteja na língua oral, quer esteja na escrita (...).”

Como já dissemos, o sujeito constrói seu discurso interpelado pela ideologia, envolvido pelas duas ilusões ou esquecimentos descritos por Pêcheux (1997). Assim, preso a uma trama de sentidos de forma inconsciente, o sujeito, na posição de autor, tem a impressão de controlar todos os sentidos, por isso cria em seu texto a ilusão da completude do dizer. Isso ocorre, mediante a consideração de que, como já marcamos, o sujeito, para a Análise do Discurso é uma posição e não um ser empírico que tem existência particular, ou seja, um ser humano individualizado, mas um ser social, constituído por diferentes vozes, apreendido em um espaço coletivo, em um dado momento da história, podendo ser sujeito e objeto ao mesmo tempo do seu dizer. Por isso Orlandi (2003:73) nos diz que:

“(...) há na base de todo discurso um projeto totalizante do sujeito, projeto que o converte em autor. O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante do sujeito, o lugar em que se

constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.”

Do que procede, temos a noção de autor dada por Orlandi (1996), cuja posição já é uma “*função enunciativa da noção de sujeito*”, diferente de Foucault (apud Orlandi, 1996) que trabalha a noção de autor restrita ao grupo de escritores legitimados historicamente pela sociedade como a referência principal ao se escrever ou pensar sobre um texto. A autora (idem:69) critica esta postura, considerando-a reducionista e afirma que:

“a função-autor, para nós, não se limita, como em Foucault (1983), a um quadro restrito e privilegiado de produtores “originais” de linguagem (que se definiriam em relação a uma obra). Para nós, a função-autor se realiza toda vez que o produtor da linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim.”

Ao assumir a posição de autor, de responsabilizar-se pela organização do sentido, o sujeito precisa exercer um contínuo movimento entre o processo de dispersão destes sentidos e a ilusão de buscar a unidade aparente do texto, uma vez que o objeto discursivo está inserido num contexto de incompletude da linguagem e, portanto, os sentidos sempre podem ser outros; logo, variarem de acordo com a formação discursiva de cada sujeito.

Desta maneira, entendemos que a função-autor trabalha num processo contraditório, pois enquanto o autor precisa controlar seu texto a fim de dar a ele um efeito de começo, meio e fim, seu discurso está inserido numa rede significante cujos sentidos relacionam-se a uma materialidade histórica que os constitui, ou seja, ao caminho inevitável da deriva e da dispersão (Tfouni, 2001). Nessa direção, o sujeito conseguirá assumir a autoria de seu texto controlando a dispersão que nele se instala

através dos recursos linguísticos que dispõe, situação que Tfouni (2001) chama de heterogeneidade enunciativa, uma vez que estão presentes neste processo de controle os dois reais da língua: a sistematicidade (estrutura do texto) e a equivocidade.

Podemos dizer, então, que, mesmo diante do equívoco constitutivo da linguagem, o sujeito volta ao texto “amarrando” suas partes através de mecanismos de coesão, os conectivos interfrásticos, e os de coerência interna à escrita, dando a impressão ao interlocutor de ter controlado os sentidos através do fechamento do texto, um efeito que precisa existir, já que a multiplicidade dos sentidos será sempre uma constante na linguagem. Segundo Pacífico (2002:88-89):

“Para exercer a função-autor é preciso que o sujeito construa um texto (empiricamente, pois não podemos esquecer-nos do caráter de incompletude da linguagem) com começo, meio e fim, criando a ilusão de completude do dizer. O efeito-autor deve ser construído junto com o texto, controlando os pontos de fuga do sentido, criando um texto coeso e coerente, organizando o sentido e a unidade do texto. Por tudo isso, entendemos que, ao assumir a posição autor, o sujeito deve realizar a função-autor e criar o efeito-autor, que considera a alteridade constitutiva da produção de sentido.”

Ao considerar o interlocutor, o sujeito dá voz a um outro, real ou virtual, que estará estreitando sua relação com a produção dos sentidos, pois ao assumir a posição autor o sujeito tentará controlar a dispersão e deriva do texto pensando neste outro, uma posição imaginária a quem dirige seu dizer, e que a Análise do Discurso chama de efeito-leitor.

No entanto, realizar este movimento de mudança de posição (autor-leitor) não significa que todo sentido construído pelo sujeito-autor seja interpretado pelo sujeito-leitor, na medida em que a linguagem é polissêmica e não sabemos a qual formação discursiva o sujeito se filia; porém, trabalhando com a possibilidade de ocupar as duas posições, o sujeito-autor conseguirá perceber as incoerências, as ambiguidades, os pontos de fuga do sentido presentes na escrita do seu texto e tentar controlá-los para que

ao menos os sentidos que ele elegeu como dominantes sejam interpretados pelo leitor. Orlandi (1996:70) completa dizendo que: “*O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve suas formulações no interdiscurso, ele historiciza seu dizer.*” Tal fato acontecerá quando, ao construir seu texto, o sujeito considerar o outro (interlocutor) e o Outro (interdiscurso).

O que a autora (idem) chama de historicizar o dizer é colocá-lo numa repetição histórica, em contato com o já dito, o interdiscurso, a memória discursiva, como condição para a interpretação pois, mesmo que o sujeito-autor se constitua pela repetição, ela é parte da história e não um exercício mnemônico como as demais repetições que Orlandi (op.cit.) distingue, a saber: *repetição empírica*, mnemônica, que não historiciza; *repetição formal*, repetição mecânica de frases e conteúdos e também não historiciza.

Dizendo de outra maneira, entendemos que, para uma palavra fazer sentido, ela precisa já ter significado em outros momentos da história e ter sido esquecida justamente para que, ao ser retomada, repetida, os sujeitos se identifiquem com o que dizem, como se as palavras se originassem neles para, assim, constituírem-se em sujeitos. Desta forma, sujeito e sentido se constroem, estarão sempre se movimentando e significando de muitas maneiras, pois o sujeito se produz ao produzir sentidos e o sentido sempre pode ser o inesperado, o diferente, através de uma relação que atribui à linguagem seu caráter de incompletude.

Agora, pensando nas demais modalidades de repetição que Orlandi (idem) traz para a discussão do sujeito-autor, podemos nos questionar em qual delas a escola procura trabalhar com o sujeito-aluno, nas suas atividades de linguagem. Talvez possamos encontrar em Coracini (1999:173), algumas das respostas a nossa pergunta:

“Trabalhos anteriores sobre o discurso de sala de aula (ver Coracini, 1995) confirmam que o professor controla as estruturas de participação e decide, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, o que deve ser compreendido dos textos lidos, o que deve ser analisado, observado, em suma, qual a idéia principal do texto, o que o autor está querendo dizer e quais os sentidos permitidos pelo texto e pelo autor. Esse controle, sempre com base na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada

ao professor, que delimita os sentidos do texto, tem efeitos castradores sobre os alunos.”

Dialogando com Coracini, encontramos, também, nas palavras de Orlandi (1993), uma das razões da dificuldade do sujeito para assumir a função de autor, qual seja, o fato de a escola não trabalhar a função-autor, pois a instituição não permite que o aluno ocupe a função-leitor. Ao silenciar o que é múltiplo; fazer parecer transparente o que é opaco; não trabalhar a construção de arquivos (Pêcheux, 1997); não criar condições para que os alunos possam abrir sua compreensão para os diferentes sentidos, inaugurar leituras e gestos de interpretação, interdita a assunção da autoria, posto que, concordamos com Pacífico (1996) em que a leitura é a matéria-prima para a construção de novos textos, donde surge a possibilidade de o sujeito ser autor. Tudo isso ocorre, segundo Orlandi (1993:79) porque:

“O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as possibilidades de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social”.

De acordo com Pfeiffer (1996) as condições de produção sob as quais os alunos trabalham com as atividades de linguagem, na escola, não permitem que eles ocupem a posição de sujeito-autor como a entendemos e procuramos descrever até aqui. Impede-se que ele, aluno-leitor, experimente outras possibilidades de leitura para historicizar seus sentidos e poder assumir a responsabilidade do dizer a partir do lugar de autor e, não, como copista. Exigem-se deles as características de um bom texto, entendido nos seus aspectos gramaticais e nos sentidos legitimados, como se estes atributos já lhes garantissem a função de autor. Conclui a autora (idem:56):

“Atualmente o que podemos perceber é que é exigido de um bom texto que ele se apresente como um objeto acabado, organizado, fechado, que reflita uma idéia clara e coerente sobre um determinado assunto ou que trabalhe uma linha narrativa com começo, meio e fim (na escola), ou com estilo “próprio” e aceitável (na literatura, segundo valores acadêmicos variáveis). Não é cobrado, então – pelo contrário, aliás, que o sujeito-autor se exponha (ou seja, exponha seus sentimentos, suas sensações e ações sobre si e o mundo em que vive). As marcas da subjetividade devem ser, no possível, aniquiladas ou “estilizadas”.

À luz do olhar desta autora, podemos perceber o que a escola espera do aluno, isto é, que ele saiba se expressar de forma adequada e aceita por esta instituição, que produza textos tão bem escritos quanto os dos grandes escritores aclamados da nossa história, pois neles encontraremos o estilo esperado para uma boa produção, que alcance a clareza das idéias através de um texto coerente e que se esgotem, num determinado número de linhas, todas as possibilidades de leitura, sem que estas, no entanto, expressem as marcas de sua subjetividade.

Diante de todos os pré-requisitos exigidos pela escola na escrita de um texto, não fica difícil relacionarmos a questão da produção escrita, da autoria, a uma formação discursiva dominante que inibe a possibilidade de movimentação do sujeito por caminhos que a escola não o autoriza cursar, impedindo que se ultrapasse o limite do aceitável definido pela formação ideológica dominante, que determina a produção e interpretação dos sentidos, pois “*a escola apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor*” (Coracini, 1999:173).

Podemos dizer que a escola trabalha a produção de textos com os alunos dentro do que Orlandi (1996) considera como *repetição empírica*, mnemônica, ou numa *repetição formal*, mecânica, pois ambas não historicizam os sentidos, não abrem espaço para o diferente, mas ensinam a reproduzir aqueles que são esperados pela escola, a qual procura atuar através da sua ideologia, na padronização tanto dos sujeitos como dos

sentidos, e garantir sua legitimidade, isto é, ao manter o controle dos sentidos produzidos, mantém, também, sua relação de poder sobre os sujeitos.

Confundem-se criações com repetições, os textos produzidos, em geral, tratam da estabilização de discursos prontos que são repetidos, que ecoam escola adentro, mas que, para a Análise do Discurso, tais produções marcam a predominância do caráter parafrástico do discurso, com sentidos que retomam discursos já realizados e cristalizados. Gallo (1992:60) afirma que:

“Na verdade, a Escola faz parecer que o texto, quando produzido segundo normas de ‘correção’ e ‘clareza’, é um texto legítimo. O que é um grande engodo. Na verdade, ele só é legítimo dentro dos portões da Escola onde foi produzido”.

Além disso, não podemos nos esquecer do auxílio do livro didático neste processo de legitimação dos sentidos do outro em detrimento do sentido produzido pelo sujeito-aluno, já que tal material também exerce influência sobre o direcionamento de leitura que o sujeito leitor pode seguir, ao propor atividades descontextualizadas do tipo “*siga o modelo*”, pressupondo, ainda, um leitor incapaz até mesmo de encontrar o sentido literal trazido pela suposta objetividade destes textos e criticar tudo isso!

Do que procede, mesmo não sendo objeto do nosso trabalho, fica difícil não discutir o sujeito-professor, inserido neste processo discursivo que determina os sentidos que podem ou não ser reproduzidos no contexto escolar. Da mesma forma que os alunos se identificam com formações discursivas e passam a produzir sentidos em função deste lugar, temos o professor produzindo sentidos fixados em formações discursivas que lhe fazem acreditar que seu discurso só terá validade, ou melhor, autoridade, na medida em que repetir o que as autoridades legitimadas, como os autores de livros didáticos ou os discursos científicos, apresentam como certo. O professor, sem perceber, pois está na ilusão da evidência do sentido, identifica-se com o sentido dominante de uma determinada formação ideológica, neste caso, a escolar, e passa a reproduzir seu discurso sem questionar os efeitos de sentidos produzidos. Coracini (1999), ao discutir a imagem do professor no discurso pedagógico da instituição escolar nos diz que:

“(...) inserida numa realidade político-social que desvaloriza o pensar e o ser em favor do repetir e do ter, a instituição escola anula também os professores que, tanto quanto os alunos, são marginalizados da produção do sentido. Concedendo-lhes a ilusão de autonomia e de identidade, anula-os para ceder espaço ao livro didático responsável pela seleção do conteúdo, do conceito de imagem, dos textos e exercícios, pela determinação do certo e do errado.” (idem:173)

Em pesquisas recentes a respeito da autoria, Carvalho (2008) analisa a instauração deste princípio em textos escritos por professores com o intuito de observar o lugar que eles ocupam ao produzirem seus discursos, levando em consideração que são sujeitos que apresentam alto grau de escolaridade e, são responsáveis por ensinar a seus alunos, a leitura e a escrita. Contudo, o que foi observado é que os sujeitos-professores, ao formalizarem seus discursos por meio da escrita, não conseguiram ocupar a função-autor, pois a pesquisadora (idem:75) observou, através das análises dos textos escritos, que *“a maioria desses sujeitos não assumiu a responsabilidade pelos sentidos, a que se refere Orlandi (1997), não conseguindo colocar em movimento a construção de um discurso com unidade, não-contraditório, coeso e coerente, descaracterizando, assim, uma busca por completude dos sentidos, que caracterizaria a sua identificação com a própria produção textual”*.

Diante disso, a autora inicia uma discussão a respeito do estranhamento dos professores em relação a sua língua (escrita), o que achamos muito importante retomar em nosso trabalho, pois de tudo que temos dito sobre sujeito e a produção dos sentidos, parece-nos de fundamental importância relacionar as contribuições da pesquisa de Carvalho (2008) ao objetivo deste trabalho, qual seja, investigar a posição discursiva que o sujeito-aluno pode ocupar no contexto escolar, fôrma-leitor ou função-leitor, que, consequentemente, está relacionada à função-autor, pois entendemos que só ocupará a função-leitor se o sujeito não for impedido de interpretar, de historicizar o seu dizer, de movimentar-se pelas formações discursivas dentro da contradição constitutiva que se faz sempre presente na construção dos discursos, de relacionar-se com o Outro (interdiscurso) e com os outros (interlocutores), ou seja, de criar condições favoráveis à

construção de discursos em que a autoria se faça presente por meio da identificação do sujeito com sua própria produção textual.

De acordo com Coracini (2007), a língua tem um importante papel na construção da identidade do sujeito, pois é na/pela linguagem que os sujeitos se constituem, que há a movimentação dos sentidos; a linguagem possibilita sua inserção no mundo simbólico.

Por isso, pensando nos dados da pesquisa de Carvalho (2008), somos levados a questionar o trabalho de produção de textos escritos, em sala de aula, pois, se no contexto escolar nos deparamos com professores marcando uma posição de estranhamento da própria língua quando não se constituem como sujeitos do/no discurso, sentindo-se estrangeiros ao escreverem sua própria narrativa, manifestando resistência à escrita, questionamo-nos: como os professores vão possibilitar que seus alunos se reconheçam na escrita, identifiquem-se com ela e assumam a posição de autores se aqueles que ensinam não ocupam tal posição? Ou, pensando a partir deste impedimento, restará ao aluno constituir uma relação com a língua de modo que ela seja para este sujeito a grande vilã da sua história com a construção dos sentidos, de modo que a escrita se torne um trabalho tão enfadonho, cansativo, insignificante ao ponto de o aluno escrever para não contrariar um outro dizer que não é o seu, mas daquele que também não se autoriza, o professor. Nesse círculo vicioso, ambos colocam-se na posição de sujeitos estrangeiros para escrever sua própria língua. Pensando assim, Coracini (2007) nos apresenta a seguinte pergunta: mas que língua é essa? Materna ou Madrasta?

“(...) “madrasta” traz à baila o caráter cerceador dessa língua, responsável pela subjetividade e, portanto, pela inserção do sujeito no mundo simbólico da linguagem, mas, no caso em questão, aponta para a possibilidade – e não contingência – de que a língua possa se transformar, de materna (lugar de repouso, de segurança, de realização do desejo fundamental de completude), em madrasta (com todas as conotações que a palavra carrega: interditos, censura, punição, desconforto, angústia, castração, mal-estar...)” Coracini (2007:137)

No capítulo seguinte, traremos para a discussão o *corpus* deste trabalho e, a partir dele, analisaremos algumas produções de textos que nos possibilitarão dialogar com o referencial teórico da Análise do Discurso, assim como, com os autores nos quais buscamos fundamentar nossa reflexão acerca das posições de autor e leitor que o sujeito aluno pode assumir no contexto escolar, certos de que, identificados numa língua madrastra ou materna, os sujeitos sempre estarão se dizendo ou se mostrando; logo, a língua estará sempre significando.

CAPÍTULO IV

O QUE QUER, O QUE PODE ESSA ESCRITA?

*“E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade
E quem há de negar que esta lhe é superior?
E deixe os Portugais morrerem à mingua
“Minha pátria é minha língua” (...)
O que quer
O que pode esta língua?”
(Língua – Caetano Veloso)*

De acordo com o que estamos apresentando, as palavras não manifestam uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo, numa concepção termo-a-termo entre significante e significado, com sentido único e evidenciado pela sequência verbal numa leitura parafrástica, mas ao contrário, elas significam por meio dos sentidos construídos sócio-historicamente, por ditos construídos a partir de não-ditos, por sentidos implícitos que também constituem as palavras e, além disso, marcam a posição social daquele que fala.

Diante disso, é fundamental considerar que existe uma relação entre linguagem e exterioridade e que o processo de significação é histórico, assim como, as condições de produção dos enunciados são sempre marcadas por lutas de classes e ideológicas representadas pelas instituições que as implicam e as posições que os falantes ocupam em uma dada formação social, em um determinado momento da história, pressuposto que nos leva a reconhecer que falamos a mesma língua, mas de muitas maneiras diferentes (Orlandi, 1996).

A este respeito, podemos citar as palavras de Ferreira (2008:16) nos dizendo que:

“Quanto à historicidade, vamos considerá-la como a inscrição da história na língua e o movimento dos sentidos no texto, que atuam no sujeito como âncora e como bússola, sustentando e orientando seu trabalho de interpretação. Essa presença da exterioridade, como o sentido lá, é o que torna possível a relação do sujeito com a própria língua, relação essa afetada pelas determinações histórico-sociais que se marcam na materialidade do discurso.”

Tudo isso pode ser dito, pois a Análise do Discurso considera a linguagem em funcionamento, ou seja, movimentando-se no curso de sua significação, por entender que os sentidos representam formações discursivas determinadas pelas formações ideológicas, assim, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva, temos significados diferenciados no dizer de cada um.

Disso decorre que os significantes de um texto não ilustram idéias pré-concebidas, mas múltiplas possibilidades de leituras, pois ao se instalar em um lugar imaginário o sujeito representa uma posição social que vai determinar o que os discursos podem significar, estes podem ser compreendidos de uma forma e não de outra, já que a constituição dos sentidos depende da história de leitura de cada sujeito, por isso, entendemos que os sentidos, assim como os sujeitos, se constituem juntos, na leitura de um texto, pois ao atribuir significados ou sentidos à língua, os sujeitos também se significam.

Através destas considerações, podemos refletir e questionar as evidências dos sentidos, a fim de percebermos de que lugar os sujeitos estruturam seu dizer para produzir os efeitos de sentidos, se, diante de uma leitura ancorada em um sentido garantido, sedimentado, ou literal, parafrástica, o lugar de fôrma-leitor, ou, através de uma leitura polissêmica, sócio-histórica, na qual o sujeito assume a posição de função-leitor. (Pacífico, 2002) Para isso, procuraremos, nas marcas linguísticas, investigar, também, a função-autor, um posicionamento sócio-histórico-ideológico constituído em relação ao outro (leitor) e ao Outro (interdiscurso) no processo de produção de sentidos de um texto.

Buscamos, na opacidade da linguagem, compreender a determinação dos sentidos pela história, a constituição dos sujeitos pela ideologia e pelo inconsciente,

colocando o dito em relação ao não dito para construir os gestos de interpretação das redações dos alunos inseridos nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, pois concordamos com Orlandi (1993:91) quando está diz: *“a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações.* Assim, investigaremos as possibilidades de movimento do sujeito na produção e leitura dos textos, posições de autor e leitor dos sujeitos-alunos, de uma escola particular de Jaboaticabal-SP, aproveitando a pesquisa para, também, questionar um discurso que circula socialmente e naturaliza o sentido de instituição de ensino privada como sinônimo de excelência em Educação, em detrimento das escolas públicas de Ensinos Fundamental e Médio.

Queremos ressaltar que, ao trabalhar com um objeto discursivo, é necessário que o analista, para que possa realizar sua análise, ocupe vários lugares, investigando o dado não como um fato acessível, uma verdade inquestionável, mas como a possibilidade do sentido que está para ser construído, levando em consideração que este sempre pode vir a ser outro, já que a cada leitura o sentido é novo e único. Como escreve Orlandi (2001: 26) sobre o analista de discurso:

“Ele está sempre afetado pelo jogo da interpretação e seu dispositivo teórico marca uma posição em relação a outras (por exemplo, a do hermenêuta). Entretanto, este dispositivo torna possível um deslocamento que trabalha a opacidade da linguagem, sua não-evidência e relativiza assim a relação do sujeito com a interpretação”.

Pensar que sujeito e sentido se constituem juntos, no texto, é entender a Análise do Discurso não como uma metodologia aplicada a um objeto do conhecimento, mas como escutas que nos levam a perceber as marcas linguísticas, o funcionamento discursivo, a inscrição da língua na história, assim como, suas condições de produção, num movimento da análise do *corpus* com a teoria, a partir do qual se pode chegar aos gestos de interpretação, e estes não estão prontos, como um modelo a ser seguido, mas se constituem a cada leitura. É neste sentido que Ferreira (2008:17) nos diz:

“decorre o interesse de várias áreas das ciências humanas pelo *formidável* ‘método da Análise do Discurso’, como se ele fosse descartável da teoria e pudesse circular com autonomia. Ocorre que esse método não é ‘modelo’ para a compreensão e interpretação dos discursos; ele não existe pronto, pré-fabricado, nem aceita ‘encomendas’. Ele precisa ser a cada procedimento de análise, construído, trabalhado, em parceria indissociável com a teoria crítica onde é forjado.”

Neste processo de construção da linguagem, temos que o analista compreende o movimento da interpretação por meio da fundamentação teórica da Análise do Discurso, em especial, pela análise das condições de produção do discurso, dispositivo teórico que permite ao analista, mesmo sendo interpelado pela ideologia, duvidar dos sentidos legitimados e buscar os indícios presentes nos textos e a inscrição do sujeito em determinado espaço sócio-ideológico para compreender a singularidade da existência do enunciado produzido.

Desta forma, procuraremos analisar como se dá o percurso de leitura e interpretação de vários gêneros textuais que usualmente são utilizados na sala de aula para os alunos realizarem produções textuais, a saber, narrativas, descrições, textos publicitários, dissertações, histórias em quadrinhos, contos de fadas, fábulas e poemas, em momentos nos quais os alunos sabiam estar sendo avaliados pelos professores, ou em situações cotidianas, da sala de aula, sem o critério de uma avaliação formal.

Para as análises, utilizaremos o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1980), um modelo epistemológico de caráter científico que por volta do final do século XIX surge para interpretar os indícios que desde a Antiguidade assumiam um caráter místico, pois para o autor “*se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la*”. (1980:177)

Segundo o autor (In: Orlandi, 1993:54):

“As marcas são pistas (Ginzburg, 1980). Não são encontradas diretamente. Para atingi-las é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta

quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo “positivista”, como na linguística”.

Ainda nas palavras de Ginzburg (1980: 143):

“Nessas páginas tentarei mostrar como, por volta do final do século XIX, emergiu silenciosamente no âmbito das ciências humanas um modelo epistemológico (caso se prefira, um paradigma) ao qual até agora não se prestou suficiente atenção. A análise desse paradigma, amplamente operante de fato, ainda que não teorizado explicitamente, talvez possa ajudar a sair dos incômodos da contraposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”.

Historicizando nosso *corpus*

De acordo com a linha teórica que fundamenta nossa pesquisa, a Análise do Discurso de matriz francesa, devemos nos atentar para as condições de produção do discurso, sua exterioridade, as quais incluem os sujeitos e a situação de produção dos discursos.

Deste modo, temos que os sujeitos desta pesquisa são crianças que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola particular, de Jaboticabal-SP, ou seja, crianças que estão em fase de aquisição e desenvolvimento do código escrito, inseridos numa instituição escolar, cuja prática de ensino está fundamentalmente centrada em um material pedagógico apostilado, já conhecido por nós, uma vez que, durante alguns anos atrás trabalhamos como educadora nesta escola, mas, no momento da realização desta pesquisa, não fazíamos mais parte do quadro docente da respectiva instituição.

Nosso contato inicial fora estabelecido junto à direção da escola e aos respectivos professores de cada sala, os quais concordaram e aceitaram contribuir para a realização deste trabalho, fornecendo-nos as produções textuais, que foram coletadas ao longo de dois anos letivos e acrescentadas às produções já recolhidas nos anos anteriores. A coleta do material para constituir nosso *corpus* teve início e nos fora autorizada desde o momento que esta pesquisa encontrava-se ainda na fase de projeto.

Sendo assim, após a aprovação do projeto de pesquisa, continuamos a coleta de dados que já havíamos iniciado, nesta mesma escola, a fim de que pudéssemos analisar as redações produzidas pelos mesmos sujeitos, nas séries anteriores e posteriores, observando suas produções textuais ao longo dos anos das séries iniciais para investigar a posição discursiva que os sujeitos-alunos podem assumir e se, ao longo destas séries, migram de função/fôrma-leitor ou de fôrma/função-leitor, movimento que seria observado nas redações propostas pelos professores das salas, podendo ser através de narrativas, descrições, dissertações, textos publicitários, histórias em quadrinhos, contos de fadas, poesias, fábulas, entre outras.

Desde o início, enfatizamos que não interferiríamos nas propostas de atividades, apenas solicitamos aos professores que nos fossem contextualizados os objetivos propostos para as produções textuais, ou ainda, que nos fosse relatada alguma situação que tivesse chamado a atenção do professor mediante a escrita de um determinado texto, tanto no que diz respeito a uma manifestação oral feita pelos alunos ou, propriamente observando o texto escrito, caso este lhe provocasse algum estranhamento.

Deixamos que os professores ficassem à vontade para selecionar os textos que nos seriam entregues. No entanto, pelo material que compõe nosso *corpus*, percebemos que os professores separaram as produções escritas utilizando como critério de seleção textos que representavam diversos gêneros textuais, comumente trabalhados numa determinada série. Assim, tivemos na 1ª. série mais produções de textos narrativos e, somente na 4ª. série, textos argumentativos, uma marca que nos indicia dizer que talvez apenas nesta série fosse permitido ao aluno expor seu próprio ponto de vista, ou que precisasse passar pelos demais anos de escolarização para ter aprendido ou apreendido o que pode ou não ser dito no momento em que produzirá um texto argumentativo, já que a argumentação implica a disputa do dizer (Pacífico, 2002).

Assim, nosso *corpus* foi constituído por trinta redações produzidas pelos alunos, ao longo dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, pois objetivamos investigar

como se dá a produção textual na sequência das séries, isto é, se os alunos ocupam diferentes posições discursivas à medida que avançam nas séries escolares, ou não.

Gostaríamos, também, de enfatizar que as produções textuais serão analisadas através de recortes e estes preservaram a escrita original da criança, pois esta pesquisa não tem como objetivo focar os aspectos gramaticais e ortográficos do texto, além disso, estamos investigando sujeitos-alunos inseridos num processo de construção da escrita do código linguístico e achamos que os desvios em relação à língua culta fazem parte desta construção.

“Nada do que foi será, de novo, do jeito que já foi um dia”, assim como sujeitos e sentidos modificam-se: sobre as análises

Começamos com a análise do texto produzido por uma criança da 3ª. série, ou do quarto ano, do Ensino Fundamental, a quem foi feita a proposta de escrever uma história, cujo final seria igual a todos da classe, *“Antes tarde do que nunca”*. Foi esta criança, a princípio, quem nos mostrou um dos momentos mais interessantes da nossa prática para que pudéssemos refletir a respeito de todos os pressupostos estudados pela Análise do Discurso.

Recorte 1:

O Peidorrero e o Arrotão

**O Peidorrero e o Arrotão estavam na praça e o
Arrotão arrotou na cara do Peidorrero e o Peidorrero quis
guerra o Peidorrero fez um exercito de dragões guspidores
de fogo e o Arrotão fez um exercito de demônios do inferno
guspidores de ácido o demônio do inferno guspiu ácido no**

**chão e o ácido perfurou até o centro da Terra e o dragão
guspiu fogo no buraco que dava no centro da Terra e o
planeta espludiu antes tarde do que nunca.**

Depois de ler a história escrita pelo aluno, a professora foi decisiva ao fazer seu comentário, dizendo que aquela escrita não serviria como uma produção de texto e, que, portanto, daria uma nova oportunidade para que fizesse outro texto e conseguisse a nota que precisava. Porém, agora, seria sua última chance e teria de assumir o compromisso de escrever um texto mais coerente, além de ter que ficar ao seu lado o tempo todo. O aluno, então, escreveu sua segunda versão, e, desta vez, foi elogiado pela professora. Vejamos o recorte abaixo:

Recorte 2:

O lápis e a borracha

**O lápis estava escrevendo uma carta para a caneta,
a caneta mora na Xina, então fica difícil e demora porque
fica do outro lado do mundo.**

**A borracha chegou e apagou tudo o lápis ficou
bravo e escreveu de novo, a borracha apagou de novo.**

**O lápis teve uma idéia, se ele escrever, escrever e
escrever muito, a borracha vai diminuir e ficar minúscula
ai ele pode escrever.**

**Ele escreveu nove vezes e a borracha apagou tudo a
borracha se desculpou e disse:**

- Antes tarde do que nunca, desculpe.

Observando as duas produções de textos, podemos perceber que a criança em questão conseguiu, a nosso ver, pôr em prática uma das noções mais importantes para a Análise do Discurso, a movimentação do sujeito discursivo, sem romper com a unidade do intradiscurso, isto é, fazer circular discursos polêmicos no interior de seu texto ao

mesmo tempo em que sustenta a construção dos sentidos para que a dispersão e deriva (Tfouni, 2001) não se instalem.

Através da produção textual que desenvolveu em sala de aula, mostrou-nos como um sujeito pode assumir uma determinada posição discursiva (fôrma-leitor/função-leitor) e migrar de uma para outra, sem que o professor percebesse que tudo fora realizado a partir do mecanismo de antecipação do sujeito, que ainda se utilizou de seu dizer para denunciar as agressões sofridas ou impostas pelo professor sobre o texto que a criança tentava construir. Se pensarmos como Maingueneau (1993), o sujeito colocou-se numa posição de “fingir dizer diferentemente a mesma coisa” para não contrariar sua posição discursiva, que não é aquela da ideologia dominante do contexto escolar representado pelo professor.

Assim, no primeiro recorte, a criança teve sua produção textual rechaçada pela professora e precisou fazer uma nova versão para seu texto ser aceito, fato que demonstra a autoridade da posição da professora e o medo do aluno de contrariá-la, pois podia persistir com a idéia da história inicial, afinal tinha colocado a mesma frase que lhe fora proposta.

Mas, como vimos discutindo no primeiro recorte, o sujeito mobilizou sentidos que não são os aceitos pelo professor, que espera que os alunos reproduzam um dizer pronto e socialmente aceito, como os (re)produzidos pelos demais da classe. Para tentar impedir o sujeito-aluno de novas manifestações discursivas não autorizadas, o professor adota, como mecanismos de controle, os juízos de valor como a nota e a ameaça da sua presença ao lado da criança, como a figura de autoridade máxima da sala de aula.

Temos que, na tentativa de fazer com que o aluno produza um texto mais coerente, com os sentidos permitidos pela instituição escolar, a professora recusa sua escrita inicial, visto que a primeira produção textual apresenta palavras chulas e violentas, como “peidorrerro”, “arrotão” e tais palavras não fazem parte das lições do livro didático (Vovó viu a uva; O dado é de Didi), pois instauram um discurso polêmico que a voz de autoridade do professor tanto insiste em abafar, silenciar, uma vez que o sujeito-professor, ao rechaçar o dizer do aluno, indicia-nos que o objeto discursivo não está em disputa, já que não permite a atribuição de outros sentidos nem o questionamento daqueles que foram impostos pelo agente do discurso – o professor – que se pretende único, vestido da autoridade para falar ao mesmo tempo em que oculta o referente pelo dizer, o que o faz ao determinar que o interlocutor apenas aceite os

sentidos construídos. Diante desta situação, temos papéis (imagens), previamente determinados, daquele que fala e daquele que ouve (e aceita) marcando um discurso pedagógico como sendo predominantemente do tipo autoritário, conforme discutido anteriormente.

No entanto, pensamos que não falta coerência no texto desconsiderado pela professora, pois mesmo não utilizando a pontuação, corretamente, o aluno não deixou que os sentidos da sua escrita ficassem soltos, preocupando-se em controlar as várias possibilidades de significados ao criar a ilusão de que o sentido pudesse ser um, aquele que escolheu como dominante, para ser interpretado pelo leitor. Assim, ao assumir a função-leitor, o sujeito assumiu a posição de autor, ou seja, deixou marcas de autoria no seu texto, uma vez que construiu um texto com começo, meio e fim, criando a ilusão da completude do dizer.

Desta forma, entendemos que, buscar um texto mais coerente, no olhar do professor, diante da posição que assume ao estar envolvido por uma formação ideológica que sustenta a formação discursiva dominante na sociedade, tenha um significado todo especial, o de apagar as diferenças e o direito à singularidade que a subjetividade do sujeito emprega ao texto, tornando ilusoriamente sujeitos e sentidos, homogêneos.

A este respeito Coracini (1999:168) enfatiza dizendo que:

“ao invés de colaborarem para a construção da identidade – cindida, dispersa, heterogênea – reforçam a “naturalização” das relações de poder, usando instrumentos para controlar o processo de escrita e sustentar o discurso educacional dominante. A “naturalização” das relações interativas em sala de aula, ignorando (ou melhor, abafando, ainda que inconscientemente) as relações de poder que provocam o silenciamento dos alunos, impede que os mesmos se transformem em “autores” de seus textos. Em suma, a escola promoveria, assim a busca da identidade una, homogênea, e reforçaria a construção de um sujeito, centro, uno, controlador de si, capaz de buscar a verdade única que o transcende.”

De acordo com os pressupostos teóricos da Análise do Discurso, sabemos que sujeito e sentido constroem-se junto com o texto e que o sentido sempre pode vir a ser outro. Com base nisso, percebemos que o aluno, ao escrever seu segundo texto, usou marcas linguísticas para explicitar sentidos que não podiam aparecer, como a metáfora da borracha para simbolizar a professora, que apaga toda a sua tentativa de escrita e a do lápis, que, como o aluno, vai escrevendo, procurando derrotar a borracha que silencia seu dizer. Segundo Orlandi (2005:153), trata-se de um efeito metafórico, isto é :

“Algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos, diferentes. Desse ponto de vista não há equivalência entre o que é dito em uma ordem de discurso e na outra. Há transferência. Quando isso não é bem feito resulta em que há apenas transporte (e não transferência) de um sentido de um discurso para o outro o que resulta em perda, em caricatura.”

O que nos causa um estranhamento é a posição ocupada pela professora, que aprovou a estrutura textual, mas não analisou as possíveis interpretações que o texto oferece, pois a nosso ver, se isso tivesse acontecido, ela não teria elogiado o texto do aluno, uma vez que ele denuncia uma situação que está fora de ordem, ou seja, a professora sendo comparada à borracha, que apaga todo dizer diferente daquele permitido e esperado pela instituição escolar.

Assim, podemos perceber que o professor não pôde ler, ou interpretar o movimento de metáfora, de deslizamentos de sentidos, de ir além do sentido literal preso às palavras, por ocupar uma posição de sujeito marcada por uma formação ideológica que lhe interdita esta movimentação discursiva, uma vez que o sujeito na posição de professor também é capturado pela construção de sentidos que ocultam todo um processo ideológico que faz tornar evidentes certos sentidos e não outros, passando a repetir o mesmo caminho com os alunos se, frente ao funcionamento discursivo, não assumir uma posição de quem duvida da transparência da linguagem.

No entanto, vimos percebendo que para alguns sujeitos os sentidos transbordam e a ruptura se instala, como no caso do texto que analisamos, o sujeito-aluno que produziu este texto, mesmo sendo impedido de construir o diferente, tendo que se enquadrar no modelo autorizado, consegue inscrever seu discurso polêmico na posição discursiva permitida pela escola e, a partir deste lugar, denunciar e questionar os sentidos autorizados pela posição discursiva dominante.

Tentativa de denúncia do sistema escolar é o que também percebemos no recorte abaixo de outro sujeito, um aluno da 1ª. série ou segundo ano do Ensino Fundamental. Esta produção escrita surgiu num momento em que a professora precisava sair da sala de aula e, para não deixar os alunos sem nada para fazer, pois supostamente causariam grandes confusões, deixou como proposta de atividade que as crianças escrevessem um texto reproduzindo um conto de fadas já conhecido, uma vez que estavam estudando em classe este respectivo gênero textual.

No entanto, o sujeito que escreveu o recorte abaixo posicionou-se verbalmente contrário a tal atividade por não gostar de contos de fadas, considerados por ele como história de menininhas, mas como precisava escrever, já que não podia fazer outra coisa, então resolveu contar a história de um menino cujo final feliz não foi tão feliz como mostram os contos de fadas. É o que podemos perceber no recorte que segue:

Recorte 3:

Estude mais

Era uma vez um menino que tinha uma letra muito feia e escrevia tudo errado, mas as letras saiam certas porque elas ficavam tão embaralhadas que resolviam arrumar e ele não via.

Quando chegava na escola estava tudo certo, mas um dia na prova escreveu desajeitado, só que um pouco melhor; então as letras resolveram ficar daquele jeito, aí o menino foi reprovado.

Em primeiro lugar, impressiona-nos, nesta atividade, o objetivo da professora ao pedir uma produção escrita para as crianças naquela circunstância, ou seja, como não poderiam ficar sem fazer nada, que, aqui, pode ser interpretado como sinônimo de fazer lição, escrever, copiar da lousa, etc., pois, possivelmente, podiam tumultuar a rotina da escola, é colocada a produção de texto e passa-se a utilizar a escrita como uma função, a de preencher o tempo das crianças. Daí nos questionamos, qual o sentido da escrita para este professor se, num momento ele trabalha com o encantamento dos contos de fadas, para a seguir, colocar a escrita como a grande vilã da história, como uma obrigação, uma forma de controle do comportamento, ou pior, uma censura que silencia a fala das crianças na tentativa de se manter o controle da situação (o silêncio) de forma que, mesmo ausente, o professor conseguiria, através do discurso autoritário, regular o lugar que é destinado ao sujeito-aluno ocupar.

No entanto, sabemos através de Orlandi (1997) que o silêncio é matéria significativa, pois constitui a linguagem e a significa na medida em que coloca em movimento processos de significação que acabam por produzir uma linguagem caracterizada por sua incompletude. Desta forma, mesmo sendo esperada do aluno uma posição que legitima o sentido imposto pelo professor, quando este espera que o aluno reproduza um conto para manter-se ocupado, ou melhor, em silêncio, utilizando-se da escrita como uma estratégia mecânica, proibindo que novos sentidos circulem por interferência das relações de poder presentes nas condições de produção da enunciação, o sujeito desloca-se desta posição e consegue instaurar sentidos que denunciam este sistema autoritário.

Assim, podemos perceber que o aluno utiliza-se de alguns recursos que estão presentes nas produções dos contos de fada, a saber, inicia o texto com “Era uma vez”, coloca uma situação fantasiosa ou imaginária, mas trabalha com personagem real num contexto sócio-histórico atualizado pelos sentidos que percebe marcar o mundo que o cerca (também no sentido de cercar, prender), em especial, o contexto escolar, no qual passa dez, das vinte e quatro horas do seu dia, já que ele retorna à escola na parte da tarde para fazer suas tarefas.

Como estamos marcando, sabemos que os sentidos que prevalecem na instituição escolar são aqueles que prezam por um ensino de qualidade pautado, especificamente, na prática de uma boa escrita através de uma letra bonita e do conhecimento gramatical, técnicas de como se escrever corretamente a língua culta ou

padrão, ou seja, aquela aceita socialmente, assim como, de uma leitura fluente, cujo intuito é levar o aluno a tornar-se um bom leitor, seja no sentido de decodificar letras em sons, ou quando se espera que ele consiga “adivinhar” aquilo que o autor de um texto também quis dizer no momento em que “suas palavras” fossem lidas pelo aluno, como se os sentidos que pelo texto circulam fossem os desde sempre colados às palavras e literais.

No entanto, por meio deste recorte percebemos que o aluno ocupou outro lugar neste discurso tão trabalhado pela escola, o lugar daquele que questiona o sentido imposto pelo professor e até mesmo pelo livro didático, empregando uma nova versão aos contos de fadas, já que, para ele estas histórias não são textos para meninos consequentemente, colocou em funcionamento discursivo um saber sobre os contos de fadas, isto é, o mundo da imaginação, da fantasia e eliminou da história todo um contexto característico do mundo feminino, a saber, fadas, bruxas, príncipes, princesas, substituindo-o por outro, talvez tão mais próximo da sua realidade escolar, esta marcada pela punição, como é o caso da reprovação.

Entretanto, também reconhecemos que o aluno só tomou este tipo de atitude por ser muito forte nele uma outra formação discursiva que marca em seu dizer posicionamentos machistas, levando-o a questionar e, muito provavelmente recusar, os sentidos que representam este universo feminino por outra região de sentidos que fosse autorizado a produzir, fato perfeitamente compreensível para a Análise do Discurso que entende o funcionamento da linguagem marcada por várias formações discursivas, que se opõem e se negam, mas que estão presentes em todo dizer.

O interessante é analisar como esta criança, neste recorte, ocupa uma posição diferente da que lhe era esperada, ou seja, sai da posição discursiva de fôrma-leitor para assumir a função-leitor, não só por apresentar uma redação diferente da proposta feita pela professora, que pedira para reproduzir um conto de fadas já conhecido, mas também, por ler, de outra maneira os contos de fadas e, a partir disso, questionar os sentidos autorizados dentro de uma outra determinada formação discursiva, aquela que reflete a relação estabelecida entre professores e alunos no que se refere à produção de discursos, uma ampla rede de possíveis efeitos de sentidos produzidos que são, necessariamente, interditados e apagados a fim de se sustentar a única voz autorizada, a saber, a do professor, que legitima a produção de um sentido dominante, o da instituição escolar.

Entendemos que, se o título utilizado atribui a reprova à falta de estudo, ou ainda, se o sentido dominante legitima este dizer, o aluno procurava questionar outro sentido, o da letra feia, muitas vezes tida como sinônimo de dificuldade de aprendizagem ou como responsável pelo fracasso escolar, podendo levar a uma possível reprovação, já que, mesmo apresentando uma pequena melhora na letra o menino ainda fora reprovado, como se à caligrafia estivesse presa toda a questão do conhecimento que a escola precisa avaliar não só para o sucesso do aluno, mas, também, como sucesso escolar, evidenciando que, se este não ocorre é por causa do aluno, pelo fato de não estudar, não saber se expressar corretamente e, não, por que lhe falta o acesso a tantos outros arquivos que lhe permita muitas possibilidades de leitura para construir o conhecimento, o qual, segundo as teorias do letramento (Street, 1984, 1993; Tfouni, 1995, 2001; Kleiman, 1995), pode ser exposto também pela oralidade. Nesse sentido, podemos questionar a supervalorização não só da escrita, mas também da letra bonita.

Desta forma, acreditamos que o aluno assume a posição de função-leitor por produzir um discurso de estranhamento da situação vigente no contexto escolar ou no discurso pedagógico autoritário, pois marca em seu texto que o menino foi reprovado não porque não sabia a matéria, mas por não ter escrito tão bem na prova. Então, deveria estar na letra o objetivo do professor?, ou será ela a única possibilidade para garantir tanto à escola quanto ao aluno seu reconhecimento na sociedade?

Ainda a este respeito, ficamos pensando que, não estaria o aluno tentando questionar o mesmo que Tfouni (1995) ao trabalhar com a questão do letramento e alfabetização, ou seja, de um lado os aspectos sócio-históricos da aquisição do sistema escrito por uma sociedade e, de outro, um conjunto de habilidades que enfatiza o domínio de regras gramaticais, sendo, para esta autora, uma relação de produto e processo, mas para a escola caminhos que não se cruzam, pois considerando que o sujeito-leitor se constrói também em outros lugares fora da escola e que isso causa efeito dentro dos muros escolares, na construção de um espaço interpretativo ou nos gestos de interpretação, transitar por estas questões de natureza sócio-histórica possibilitaria condições para que o sujeito assumisse a posição discursiva de função-leitor e não de fôrma-leitor, situação contrária a que estamos encontrando na grande maioria dos textos desta pesquisa, já que as análises nos permitem perceber que a posição de fôrma-leitor prevalece na maior parte das redações investigadas.

Segundo Tfouni (1995:38):

“O Letramento pode atuar indiretamente, e influenciar até mesmo culturas e indivíduos que não dominam a escrita. Esse movimento mostra que o letramento é um processo mais amplo que a alfabetização, porém intimamente relacionado com a existência e influência de um código escrito. Assim, culturas ou indivíduos, ágrafos ou iletrados, são somente os pertencentes a uma sociedade que não possui, nem sofre a influência, mesmo que indireta, de um sistema de escrita.”

Assim, diferente deste sujeito (recorte 3) que rompeu com o discurso autorizado pelo professor, ocupando a posição de função-leitor, podemos perceber sujeitos-alunos assumindo a posição de fôrma-leitor quando estes reproduzem, literalmente, um conto de fadas, conforme havia sido pedido pela professora. Vejamos alguns deles:

Recorte 4:

Era uma vez, o mundo das fadas. No mundo das fadas todas as fadinhas eram felizes, só uma que não.

Essa fada chamava Flor. Um dia Flor saiu de casa e sumiu. Todas as fadas ficaram muito preocupadas. (...) Até que um dia uma fada foi à floresta e salvou a Flor. E todos viveram felizes para sempre.

Recorte 5:

Era uma vez um lindo Soldadinho de Chumbo.

O soldadinho vivia no quarto de um menino.

Lá havia muitos outros brinquedos, entre eles, uma linda bailarina. Um dia o soldadinho de chumbo estava perto da janela quando derepente caiu. (...)

**O podre boneco foi levado pela corenteza até chegar
ao rio. Derepente apareceu um peixe que confundiu
o soldadinho com uma minhoca e o engoliu (...)
Em casa novamente encontrou com a bailarina e
viveram felizes para sempre.**

Através dos recortes 4 e 5 podemos perceber que os sujeitos tentam controlar em seus textos o movimento de dispersão e deriva, utilizando-se de recursos linguísticos que mantêm a coesão e a coerência, assim como a ilusão de completude do dizer ao produzir um texto que nos remeta a idéia de começo, meio e fim da construção dos sentidos. Todavia, isso não nos permite dizer que estamos diante de sujeitos que assumem a função-leitor e, sim, a fôrma-leitor, já que constatamos literalmente através da escrita destes textos a reprodução de sentidos cristalizados pelo contexto escolar em relação aos contos de fadas, especialmente pela repetição do fechamento “e viveram felizes para sempre”.

Os recortes acima põem em evidência, tal como aponta Pacífico (2002) a questão da conclusão como um “final feliz”, tão trabalhada nos contos de fada, como sabemos, e tão necessária, ideologicamente falando, para a manutenção do assujeitamento do sujeito, pois enquanto este estiver preso à ilusão de possibilidade de um mundo mais igualitário, completo de realizações e felicidade, ele não elegerá como dominantes aqueles sentidos sobre os quais não pode falar, isto é, as desigualdades sociais, a falta (que se opõe à completude, mas é inevitável), a não realização do sujeito. Estes sentidos não são legitimados pela escola, portanto, não circulam neste lugar.

Desta forma, o sujeito não se instala num movimento de atribuir à língua um papel social, de inserir-se na cultura e posicionar-se no contexto histórico-social que lhe permite a possibilidade do acesso ao arquivo e à memória discursiva a partir dos quais poderá trabalhar com a multiplicidade de sentidos, com a possibilidade de intervenção na escrita e na história, com os jogos possíveis da linguagem, ou seja, a interpretar e produzir sentidos de forma polissêmica e ocupar a função-leitor.

Considerações semelhantes podemos fazer a respeito do recorte 6 apresentado abaixo; entretanto, através da equivocidade constitutiva da língua, a repetição do conto tradicional não se faz tão explícita, posto que o sujeito instaura em seu dizer a possibilidade de dúvida, de questionamento, ao utilizar-se do pronome “ele”, sem antes

ter apresentado um nome masculino que pudesse ser retomado; “ela” e “comela”, que leva o leitor a se perguntar: quem queria comer quem: a avó ou a menina? O “lobo”, e o “caçador” só aparecem no final do texto, momento em que o sujeito ancora seu dizer no já conhecido Chapeuzinho Vermelho, ou seja, a paráfrase. Se estivéssemos realizando uma análise gramatical, analisaríamos essas questões por nós levantadas como “erros”. Porém, ao realizarmos uma análise discursiva, observamos a emergência do equívoco, de um dizer que aparece onde não era esperado; por isso a AD postula que o sentido não está pronto, mas sim, em processo, em curso e, muitas vezes, o próprio sujeito não consegue controlá-lo.

Recorte 6:

Era uma vez uma menina que todos os dias ia visitar a sua avó. A avó fez uma toquinha vermelha para ela e assim ela passou a se chamar chapeuzinho vermelho. (...)

Ele foi na fente e comeu a vovó, quando amenina chegou ela queria comela. Mais ela gritou e um casador pegou o lobo e tirou a vovó da sua barriga e todos viveram felizes para sempre.

Continuando com o processo de análise, agora apresentaremos a produção escrita de uma criança da 1ª. série, segundo ano, do Ensino Fundamental. A produção foi realizada no mês de agosto, em que se comemora o folclore. A professora, durante este mês, fez a leitura, em classe, de várias lendas e trabalhou este tema como proposta para as produções de textos.

Trata-se de uma proposta em que os alunos deveriam escrever sobre uma lenda. No entanto, não havia no enunciado da atividade nenhuma outra referência a respeito do tema, o que significa que a professora deixou a proposta de redação muito aberta, não controlou as possibilidades de sentido que os alunos poderiam produzir; logo, entendemos que os sujeitos poderiam produzir sentidos a partir de uma região que lhes fosse significativa, naquele momento. Vejamos o recorte que se segue:

Recorte 7

***A MULA SEM CABEÇA**

**Era uma vez uma mula qualquer chamada
*AMSC.**

**Ela estava competindo na **fcmpm com o
número 12.**

**Na hora da corrida um cara esqueceu de tomar
o café da manhã e estava assistindo a corrida
com um pão, uma manteiga e uma faca, quando
a corrida havia começado o tal cara caiu e a
faca dele foi pelos ares e caiu no pescoço da
mula 12, a coitada ficou sem cabeça e diz a
lenda que ela aterroriza todo mundo que toma
café da manhã.**

****federação de corrida mundial para mulas**

Para iniciarmos esta análise, gostaríamos de ressaltar como a presença dos asteriscos marcam um conhecimento sobre o texto escrito, indiciando que, apesar do baixo grau de escolaridade (primeira série), esse sujeito tem um alto grau de letramento, o que pode ser constatado pelo uso, em seu texto, de um recurso linguístico característico do texto escrito. O asterisco funciona de modo a controlar os sentidos e conduzir a interpretação do interlocutor para que não haja deriva, de modo a organizar o intradiscurso para que se efetive a coerência, a não-contradição e a ilusão de completude da língua ou da literalidade dos sentidos, efeitos muito mais difíceis de se conseguir na escrita do que na oralidade. Diante dessa análise, podemos dizer que este sujeito ocupou tanto a posição discursiva de autor, quanto a função-leitor, pois ao controlar os sentidos do texto (função-autor) ele movimentou-se e considerou o outro (leitor), além de construir um texto novo e único (função-leitor).

Dito isso, a primeira pergunta que nos instiga depois da leitura deste texto é: que regiões de sentido o sujeito mobilizou para inscrever sentidos outros na história de um texto, cuja lenda é muito conhecida por todas as crianças, desde que elas entram na escola, já que a mesma é trabalhada todos os anos pelos professores, inclusive, neste ano, pela sua professora, que dias antes havia feito a leitura da lenda “A mula sem cabeça”.

Talvez, devêssemos partir desta mesma pergunta, ou melhor, deste ponto de estranhamento, para discutirmos a produção do texto e a construção dos sentidos por este aluno, já que o natural – processo de evidência de sentido produzido pela ideologia que captura o sujeito apagando o interdiscurso - seria que repetisse as histórias de lendas já conhecidas, como fizeram todos os outros alunos desta classe para, assim, assumir a fôrma-leitor, posição esperada pela escola, como podemos observar nos recortes abaixo:

Recorte 8:

Numa floresta morava o curupira que adorava nadar no rio. Neste rio morava uma sereia que chamava Iara, ela atraía os homens com seu canto. Uma vez ela cantou tão alto e atraiu o lobisomem que é metade homem e metade lobo. Aí a Iara ficou cantando até atrair outro homem, ele ficou tão encantado com a sereia que pegou ele e levou para o fundo do rio e nunca mais apareceu.

Recorte 9:

O Curupira era o melhor amigo da mãe natureza já a mula sem cabeça não era amiga das coisas boas e o Saci pregava pessa em todo mundo. Um dia o Saci foi em 5 casas pregar pessar. A noite a mula sem cabeça devastou a floresta com seu fogo. O Curupira enganou muitos caçadores.

No entanto, ao levar em consideração o fato de que a lenda escolhida pelo sujeito-aluno do recorte 7 diz respeito a uma história já conhecida e o texto produzido em sala de aula não ter confirmado o sentido esperado, aponta-nos para o indício de que o lugar assumido pelo sujeito é a posição de um aluno que percebe que o sentido pode vir a ser outro e não aguenta mais escutar a mesma história repetida durante todos os anos que está na escola e, então, resolve dar uma reformulada no seu contexto de significação para que ele possa produzir outros sentidos.

Podemos dizer que o sujeito ao mudar de lugar, pois não aceita mais continuar repetindo sentidos naturalizados como dominantes pela formação discursiva da instituição escolar, coloca-se numa posição de autorizar-se a construir sentidos, brincar com eles, instaurar o novo, o diferente, o inusitado, e não o único, passando a questionar o funcionamento discursivo que envolve sujeitos e sentidos em sua constituição. Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros.

No entanto, tivemos acesso à correção da professora que apenas enfatizou os erros de ortografia, sequer chamou a atenção para o processo de criação do sujeito, que, como dissemos, saiu da fôrma-leitor e ocupou a função-leitor, pois ao produzir novos sentidos para significados tão esperados, legitimados, cristalizados, o sujeito se colocou no jogo da língua inscrito na materialidade histórica, movimentando discursos que nos levam a compreender a relação entre o mesmo e o diferente na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos.

Para a Análise do Discurso esta relação entre paráfrase e polissemia é constituinte de todo processo discursivo, uma vez que, na repetição os sentidos retornam ao discurso, pois não há sentido sem que este se sustente na memória discursiva, ao mesmo tempo em que podem derivar para outros sítios de significação, produzindo o novo, o possível, o diferente, como no caso do recorte acima em que o sujeito retoma o tema proposto pela professora, porém reformula seu sentido que acaba abrangendo outros espaços de significações, ou seja, inaugurando a polissemia como característica possível de toda linguagem.

A partir deste jogo entre paráfrase e polissemia, a Análise do Discurso distingue criatividade de produtividade. Diz Orlandi (2003:37-38):

“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, pelo deslocamento das regras, 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. (...) Para haver criatividade é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que vai-se instituir.”

No caso da nossa análise, temos que a produção textual proposta pela escola está baseada no sentido das lendas e estas, enquanto narrativas fantasiosas transmitidas pela tradição oral através dos tempos, foram formuladas com uma moral para prender o sentido em determinada formação ideológica dominante, reproduzida, também, através dos tempos.

Assim, ao trabalhar com os significados da enunciação da lenda da mula-sem-cabeça num sentido completamente diferente do instituído, qual seja, “uma mulher amaldiçoada, pecaminosa, que teve o atrevimento de desejar o padre, e foi castigada por isso”, o sujeito estabelece um confronto com o sentido autorizado por determinadas formações discursivas que reproduzem o sentido dominante através da história, pois, no caso desta lenda, temos presente um discurso da moral religiosa desencadeando uma relação pecaminosa com o prazer sexual entre os homens, instituindo a culpa e o castigo como mecanismos de controle para condenar e punir o sentido do proibido.

Talvez, nessa produção, seja possível ler o sentido de castigo para os adultos que insistem em fazer as crianças tomarem o café da manhã. Se isso for possível, podemos inferir que a escrita está sendo usada para o sujeito marcar seu posicionamento em relação a algo que não aprova. Como analistas de discurso, entendemos que é uma interpretação possível.

No entanto, tal mecanismo de controle é o que podemos perceber na produção de outro aluno, desta mesma série, sobre a mesma lenda, mas com proposta diferente de atividade. Nesta situação, a professora pede que os alunos continuem a lenda que havia começado, uma prática muito recorrente nas propostas de redações analisadas, a qual

Coracini (1999:169-170) critica dizendo que *“Redigir nesta situação, equivale a completar o pensamento de outro e, portanto, limitar-se a compreender o que já está escrito para poder dar prosseguimento (...) até chegar a verdade única, do texto produzido que serviu de estímulo para o exercício.* Vejamos, no recorte abaixo, como esta criança terminou sua história.

Recorte 10:

O rei apavorado saiu correndo.

A rainha percebeu a presença do rei e saiu correndo atrás dele.

Ela conseguiu pegá-lo e devorou-o inteirinho.

Então, o reino ficou sem um rei e a rainha continuou devorando o cadáver das crianças, no cemitério.

Até que a rainha morreu e virou a mula-sem-cabeça, por castigo de Deus.

Este recorte, representa de forma bastante elucidativa o que estamos dizendo, pois nele encontramos explicitamente marcado no texto, a presença do sentido dominante de castigo, mais temeroso por vir de Deus, invocando sentidos religiosos para confirmar um dizer sedimentado por um poder religioso inquestionável, em especial, para as crianças que nesta idade ainda não estabelecem uma relação entre religião e fé, ficando apenas a questão comportamental, na qual atribui-se os castigos ao mau comportamento. Como já marcamos, trabalhamos com a análise de indícios que, para nós, são as marcas linguísticas que sugerem um tipo de funcionamento discursivo e, aqui, temos um retorno ao discurso religioso. A criança migrou dos contos de fadas, em que sempre há um final feliz para reis e rainhas e foi para o discurso religioso.

Já apresentamos no capítulo II que, Orlandi (2006) propõe um tipologia discursiva e, segundo ela, com quem concordamos, na escola funciona o discurso do tipo autoritário. Entendemos, então, que as marcas linguísticas “castigo” e “briguenta” (como leremos abaixo) indiciam que o sujeito foi capturado pela ideologia dominante e, pelo discurso autoritário, pois não ousou questionar tais sentidos, apenas os trouxe (reproduzindo-os) em seu texto.

Interessante observar, no recorte abaixo (nº. 11), também de uma criança da 1ª. série - segundo ano do Ensino Fundamental -, que há uma tentativa de romper com o sentido de castigo, já que “voltaram e viveram felizes para sempre”; porém, o que (pre)domina é o sentido legitimado, do castigo e terror para com as crianças briguentas, o que está longe de ser sentidos de felicidade eterna.

Recorte 11:

O rei falou:

- Ah! Eu já sei o que aconteceu, ela não estava comendo pessoas, cadáver? Sim! Então por isso que ela ficou assim. Um dos soldados perguntou:

- O que vamos fazer com ela? E o rei falou:

- Soltem ela na mata.

- Então nós já vamos leva-la na mata. Levaram e logo voltaram e viveram felizes para sempre.

E agora chamam ela de mula-sem-cabeça e dizem que aparece toda noite para crianças briguentas.

Mesmo a proposta sendo para continuar a história, dando-lhe um final diferente da lenda original, a professora escolhe um trecho onde a mula-sem-cabeça devora criancinhas, deixando marcado este sentido para que, a partir dele as crianças continem seus textos. Então nos perguntamos: se a proposta era para que cada aluno escrevesse um final diferente da lenda original, por que a professora insistiu em marcar a última frase, “(...) No cemitério, que horror! A rainha devorava o cadáver de uma criancinha enterrada no dia anterior.”, se poderia ter parado antes? Já que a proposta era para a criança continuar a história, por que direcionar a construção do sentido, e valorizar tanto o sentido de punição, de terror?

Talvez fosse possível interpretar como um indício de que as crianças não conseguiriam continuar a história da forma mais “adequada” para os objetivos desejados pelo professor ao eleger determinado sentido como dominante, ou então, a necessidade

de marcar implicitamente, o sentido de que “crianças são devoradas por mulas-sem-cabeça”, ou por rainhas, ou ainda, pelo professor quando o aluno não apresentar um comportamento também “adequado” aos padrões da instituição escolar que preza por atitudes comedidas, disciplinadas, organizadas, não excedendo suas ações para além do permitido, que obedece, que copia direito, que cumpre as ordens de comando com eficácia, enfim, que dá conta de preencher uma representação já desejada por esse outro corporificado no professor mas que dá voz às representações do sentido institucional.

Apesar de encontrarmos um dizer coeso e coerente, marcado por mecanismos interfrásticos que controlam o sentido e a unidade do texto para que a deriva e a dispersão (Tfouni, 2001) não se instalem e, ainda, oferecendo uma leitura diferenciada da lenda original, o sujeito-aluno não consegue manter-se por muito tempo na posição de função-leitor e migra para a fôrma-leitor ao apresentar o desfecho de sua história, marcando o sentido de punição, ou seja, o sentido dominante que, muito provavelmente, o sujeito-professor, capturado pela ideologia dominante, colocou como legítimo ao selecionar a frase que marcamos acima.

Sentidos de ruptura podem ser lidos no recorte abaixo, cujo texto foi escrito por um sujeito-aluno que frequentava a 1ª. série, ou segundo ano, continuando o mesmo tema proposto ao sujeito do recorte anterior.

Recorte 12:

- Ah, ah, ah, ah, ah, ah,

A rainha foi na direção dele, a rainha começou a latir, também começou a crescer pêlos nela, ficou semelhante a um cachorro.

Quando o rei chegou em casa, dormiu e esqueceu tudo o que tinha acontecido.

Diz a lenda que a rainha lembrou-se que sexta-feira ela tinha manicure e mudou o dia para quarta, ela virava Lobisomem toda: quarta, quinta e sexta (de dia) e a cura era na sexta a noite fazer a unha.

Podemos perceber que, enquanto a maioria dos alunos é capturado pelo sentido dominante, reproduzindo a história sem fugir daquilo que é esperado pela professora, este aluno, não só questiona o sentido do texto enunciado pela professora, como discorda daquele sentido e, ainda, marca em sua produção que a rainha não era uma mula-sem-cabeça, mas um cachorro que late e discorda do desfecho que lhe é atribuído, já que na sexta-feira à noite ela tem mais o que fazer do que comer criancinhas mortas que não têm como se defenderem.

Desta forma, romper com o instituído, com o garantido, com o legitimado é se colocar, também, na história e poder significar sentidos constituídos anteriormente numa nova formulação marcada por um outro momento histórico, com outras condições de produção, pois de acordo com Fernandes (2005:55):

“Uma formação discursiva não se limita a uma época apenas; em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de produção, integrando novo contexto histórico, e, consequentemente, possibilitando outros efeitos de sentido.”

Consideramos interessante trazer para as análises uma produção textual do mesmo sujeito do recorte 12, mas em outro momento de sua trajetória escolar, a pré-escola, ou o primeiro ano. Vejamos:

Recorte 13:

A IARA

**SE VOCÊ VER UMA MOÇA BONITA NUM RIO
OU NUMA LAGOA, É A IARA.
FIQUE LOGNE DELA POIS ELA ESCONDE
MUITOS SECREDOS.**

Apesar de ter produzido um texto curto, como é esperado de uma criança na pré-escola, podemos dizer que este sujeito constrói, em seus textos, sentidos que rompem com os estereótipos, as repetições, trabalhando, inclusive, com a ironia, como podemos interpretar em (“ah, ah, ah, ah...” e “rio ou numa lagoa” e, no final deixa para o leitor a possibilidade de imaginar quais podem ser os “muitos segredos”).

Desta forma, diante de tudo que discutimos, entendemos que é preciso olhar para o aluno, que trabalhou em seu texto a multiplicidade de sentidos, como um sujeito que assumiu a função-leitor, construindo paráfrases histórico-discursivas, e a função-autor, responsabilizando-se pelo seu dizer, controlando a deriva e dispersão do texto.

Assim como estes, no recorte a seguir, percebemos de maneira explícita como deveria ser a produção de textos de alunos que se sentissem autorizados a produzir sentidos historicizados e romper com o sentido dominante que sustenta uma argumentação capturada por formações ideológicas que naturalizam o efeito de completude da linguagem e, através do efeito de evidência, sustentam os sentidos institucionalizados sobre o já-dito, a memória discursiva (o interdiscurso), apagando o processo sócio-histórico da constituição dos sentidos.

Num outro momento, na 3ª. série, ao trabalhar em classe o tema sobre invenções e descobertas, uma proposta do livro didático, a professora buscava construir junto aos alunos o conceito de biografia, para isso, utilizou-se de exemplos de alguns cientistas que ficaram famosos por suas invenções. Dentre estes inventores estavam Alexander Graham Bell, inventor do telefone, Thomas Edison, que inventou a lâmpada elétrica, Gutemberg, inventor da imprensa e Isaac Newton, com a noção da gravidade. Feito isso, a professora solicitou que os alunos pesquisassem novas invenções e organizassem uma biografia do respectivo inventor para apresentar à classe, mostrando o que haviam aprendido ou apreendido o conceito de biografia.

No entanto, o sujeito-aluno do recorte abaixo, não quis simplesmente reproduzir uma biografia, criou uma biografia como se ele fosse o próprio inventor, mas vivido na pessoa de Santos Dumont. Vejamos:

Recorte 14:

Asas de um sonho

Viveu outrora um ferreiro, que adorava voar, apesar de nunca ter tido tal sensação.

Quando tinha 14 anos decidiu dedicar-se ao projeto de um avião chamando-o de 14 Bis. 14 sua idade e bis (bala de inhame com sal) sua bala predileta. Dedicou-se a esse projeto por 21 anos e demorou dois anos para construí-lo, em 1906 fez o primeiro vôo, teve a altura de 3 metros. No mesmo dia à noite olhando para o céu viu um grupo de estrelas formando seu avião. Ele é o Vitor Dumont.

Gostaríamos de começar esta análise através das palavras de Coracini (2007:136) ao dizer que:

“(...) ao falar/escrever, o sujeito mais se diz do que diz, isto é, o sujeito se inscreve na escritura (investindo-se nela) como traços invisíveis em seu corpo (Costa, 2001) (...) falar de si ou do outro, enfim, falar ou escrever sobre algo é sempre interpretar e interpretar significa “inventar”, construir uma verdade (...)”

Apoiados nas palavras de Coracini (idem), podemos dizer que este recorte se encaixa de forma bastante apropriada às considerações da autora, quando esta marca que o “sujeito mais se diz do que diz”. Assim, entendemos que, ao buscar criar uma biografia, o sujeito-aluno, procura se identificar com ela, marcando em seu dizer sentidos que podem ser seus, pois se inscreve no texto com particularidades específicas do seu mundo como, por exemplo, o nome Vítor, o seu nome, o título do texto “asas de

um sonho”, que, talvez, refira-se ao sonho do sujeito de voar (“apesar de nunca ter tido tal sensação) ou, até, de construir um avião (“um grupo de estrelas formando seu avião).

Interpretamos que o sujeito construiu uma rede significativa muito coerente ao usar os significantes “asas”, “sonho”, “céu”, “noite”, “estrelas”, os quais tanto podem evocar sentidos ligados ao vôo do avião, quanto ao mundo da imaginação, do sonho, da fantasia. É o que podemos compreender pelo indício 14 Bis, o nome do primeiro projeto de avião que Santos Dumont cria, porém interpretado pelo sujeito-aluno a partir de outras possibilidades de leitura, sendo que, ao dizer “14 anos, 14 Bis, bala de inhamé com sal” silencia outras tantas, inclusive a legitimada pela formação discursiva que representa o dizer do professor determinando o que pode ou não ser dito, como neste caso já havia feito ao propor uma atividade que reproduzisse a biografia de um inventor conhecido. Mesmo assim, o sujeito consegue assumir uma outra posição neste discurso, responsabilizando-se pelo dizer na medida em que cria outros sentidos para o que já existe, ou seja, deixa de assumir a fôrma-leitor que seria reescrever o que já sabemos sobre Santos Dumont, construindo paráfrases sinonímicas, para assumir a função-leitor a partir de paráfrases histórico-discursivas, isto é, o novo a partir do já-dito antes, em outro contexto histórico.

Neste sentido, concordamos com Orlandi (2003:36-35) ao dizer que:

“É nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (...) Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.”

Sabemos que, ao se instaurar um discurso pedagógico autoritário que trabalha a língua como um produto, cujo sentido já está determinado, resta ao aluno assumir a posição de fôrma-leitor, pois inserido neste contexto “aprenderam”, por meio das formações ideológicas dominantes, que os sentidos não são livres, mas vinculados às

instituições que, através das formações discursivas, legitimam o sentido único e interditam o acesso às diferentes possibilidades de leitura, a historicidade do dizer, conseqüentemente, dificultando que o aluno assuma uma posição para a qual não foi preparado.

Agora, se ao aluno é aberto um espaço para instaurar o discurso polêmico, de se trabalhar a relação do sujeito com as diferentes formações discursivas e seus possíveis efeitos de sentido, onde estão presentes leituras polissêmicas acerca do objeto discursivo, processo que leva o sujeito a disputar com o professor a construção do sentido, num movimento que tanto os sentidos como os sujeitos se significam, chega-se à posição de função-leitor.

A partir desta posição, os recortes analisados também indiciam que o sujeito, ao assumir a função-leitor, também se coloca na posição de autor de seu texto, uma vez que a autoria se instala quando o sujeito, ao colocar em movimento a construção de um discurso, historicizando os sentidos produzidos, assume a responsabilidade por uma decisão que caracteriza o efeito de fechamento e, ao fazê-lo, mantém a unidade do intradiscurso, com um dizer não-contraditório, coeso e coerente, ou seja, insere marcas no fio discursivo que conferem ao sujeito a posição de autor.

Percebemos, através do recorte acima, que o sujeito conseguiu ocupar a função-leitor ao relacionar as leituras sobre Santos Dumont a outras leituras da sua vida por instaurar em seu dizer sentidos construídos historicamente e que foram retomados a partir do contexto sócio-histórico do sujeito em questão, ou seja, o aluno que produziu este texto teve acesso ao arquivo e, por meio dele, pode significar outros sentidos, produzir o diferente, o novo e dialogar com as diversas formações discursivas, identificando-se com este processo que se constitui na e pela língua, numa relação familiar, que produz a movimentação dos sentidos e possibilita ao sujeito trabalhar com eles através de uma leitura sócio-histórica, a partir da qual, pode-se transformar o mesmo no novo, no diferente e concluir o processo de autoria.

Como diz Pacífico (2002:82):

“Gadda (in Calvino, 1992, p.123) sabia que “conhecer é inserir algo no real; é portanto, deformar o real”. Esta citação nos faz pensar que para ser autor é preciso transformar algo que já existe, acrescentar o novo, como se a “matéria” para a

construção do texto fosse uma massa de modelar que já tem uma existência (o já-lá, o interdiscurso), mas cada sujeito pode dar uma nova forma para ela (o intradiscurso), o que é possível quando se trabalha entre a paráfrase (a massa) e a polissemia (as novas formas que podem ser criadas).”

Deste modo, temos, desde o título, um sujeito que procura se mostrar ao indiciar a possibilidade de um sonho e concluir no desfecho do texto que era mesmo um sonho, um sonho que se materializa na escrita do seu texto quando marca o final da história com seu próprio nome, sustentando seu dizer num personagem muito conhecido de nossa história, Santos Dumont.

Acreditamos que os sujeitos que produziram os recortes 3, 7, 12 e 14 assumiram tais posições uma vez que inseriram em seus textos o efeito-leitor e chamam a atenção deste para a possibilidade dos sentidos se movimentarem, deixando pra trás significados cristalizados para, então, instaurar o novo, a polissemia, o discurso polêmico, pois como podemos observar, sua escrita deixa de se preocupar com o sentido preso à palavra, como pudemos observar com o sentido para mula, que pode ser qualquer uma, isto não importa, assim como a outra personagem da história em que o sujeito a denomina como “um cara”, mas, no entanto, prende o leitor pelo fato de atribuir a esta história sentidos que fogem completamente do esperado, criando assim, novos espaços de significação, ou ainda, espaços para se trabalhar a dimensão sócio-histórica da construção do sentido.

Situação diferente da que acontece em um outro texto, agora de uma criança da 4ª. série do Ensino Fundamental, ao ser solicitada a escrever sobre a sua infância. Para a realização desta escrita, a professora trabalha com a poesia “Infância”, de Carlos Drummond de Andrade, espaço discursivo onde o autor descreve sua infância através das lembranças que mais lhe deram prazer. Além do trabalho com a poesia, a professora ainda se utiliza do enunciado da atividade para relembrar os alunos de alguns fatos dos quais poderiam estar escrevendo em seu texto. Diz o enunciado: “Lembre-se de brincadeiras, jogos, passeios, enfim “tudo o que você viveu e que te fez feliz”.

Recorte 15:

Momentos de emoção

“Quando eu era pequeno eu subi na lagem e cai na garagem e fiquei na cama descansando, na folga, mas não era nada, e um outro dia eu levei uma pedra e eu já subi no armário e cai, e um outro dia ele subiu de novo no armário e subi nele e o armário quebrou e eu cai e quando eu brinquei de guerra de travesseiro e ele começava a fazer cócegas com migo e eu mandava o travesseiro na cara dele e ele caiu.”

Iniciamos esta análise, partindo, ilusoriamente, de um portador de texto, o dicionário, para procurar a definição de emoção. Segundo Houaiss (2001), emoção é: ato de mover (psiquicamente); complexo estado moral que envolve modificações da respiração, circulação e secreções, bem como repercussões mentais de excitação ou depressão; nas emoções intensas as funções intelectuais deperecem ou se desorganizam; comoção, abalo (sentido físico ou moral). Sabemos, de acordo com a Análise do Discurso, que os sentidos não são predeterminados pelas palavras que estão no dicionário, uma vez que duvidamos da transparência da linguagem e sua relação termo a termo; por isso, investigamos este recorte, na tentativa de levantar outros sentidos possíveis para a palavra emoção que estão significando no entremeio das palavras ditas, nas quais os sujeitos pensam controlar para que expressem o sentido literal, o mesmo trazido pelo dicionário, mas que escapam do seu controle diante da equivocidade da língua ao historicizar os sentidos.

Sendo assim, através deste recorte, podemos ressaltar vários pontos em que os sentidos escapam do sujeito que não consegue controlar a dispersão, pois há momentos do texto que o aluno mistura ou troca o uso das formas pronominais “eu” e “ele” sem que haja um referente preciso marcado linguisticamente, como ao dizer “e eu já subi no armário e cai, e um outro dia ele subiu de novo no armário e subi nele e o armário quebrou e eu cai”.

Neste caso, temos a falta dos recursos estruturais da língua como os shifters (Tfouni, 2001), impedindo o sujeito de ocupar a posição de autor, já que estes, quando

empregados, conseguem segurar o sentido substituindo a palavra que falta por outra que amarra o sentido. Ainda, observamos, que o sujeito não consegue produzir um efeito de unidade em seu texto com começo, meio e fechamento, criando a ilusão de completude do dizer, já que não controla os pontos de fuga, deixando o sentido do texto à deriva, como quando escreve: *“Quando eu era pequeno eu subi na lagem e cai na garagem e fiquei na cama descansando, na folga, mas não era nada, e um outro dia eu levei uma pedra e...”*

Diante do exposto, temos através de Ferreira (2000), Orlandi (2005), Pêcheux (1997), que o sujeito perde-se em meio à equivocidade e à ambiguidade da língua, na ilusão de estar na origem de suas próprias palavras, e de um discurso completo e transparente, caracterizando, mais uma vez, um jogo em que tanto o sujeito quanto os sentidos estão inseridos, pois quando não ocupa a posição de autor, o sujeito deixa em aberto espaços significantes tomados pelo real da língua, ou seja, espaços que lhe são próprios, marcados por deslizamentos, lapsos, mal-entendidos, como parte integrante do funcionamento da linguagem e da constituição dos sentidos e dos sujeitos.

Por isso, ao deixar seu texto marcado pela dispersão e deriva dos sentidos, entendemos que este processo não diz respeito à falha do sujeito gramatical, mas a um espaço significativo onde o sujeito precisa falar de um outro para falar de si como quando nos diz *“eu já subiu no armário e cai, e um outro dia ele subiu de novo no armário e subi nele e o armário quebrou”*. Neste movimento, podemos analisar que o sujeito-aluno não controla sua escrita, pois como primeira impressão nos fica a idéia de um texto confuso, produzido por um sujeito que não sabe escrever corretamente, já que não emprega os pronomes (primeira pessoa do singular – “eu”) e os verbos (terceira pessoa do singular (“subiu”) de forma coesa, a fim de produzir um texto coerente, ou, duvidar da transparência da linguagem (como se ela representasse o pensamento; logo, todos entenderiam o que o sujeito quis dizer).

Temos aí o equívoco instalando-se, o que nos leva a perguntar quais sentidos o sujeito poderia estar movimentando no seu dizer ao provocar uma (con)fusão entre o “eu” e o “ele” usados na formulação dos enunciados, se entendemos o sujeito constituído em meio à ilusão da origem do dizer e os sentidos construídos historicamente nas atividades de interlocução.

Neste movimento, Ferreira (2000:61) nos auxilia na análise:

“Não é este o entendimento da AD, para a qual a ilusão de que “sabemos o que dizemos” é construída por uma fala que se estrutura na “evidência do ideológico”. No rastro dessa evidência, construímos muitas vezes efeitos de ambiguidade” para nosso interlocutor. (Pêcheux, 1981b).”

No entanto, gostaríamos de comentar outro indício que constatamos com a análise do texto e do enunciado que propunha tal atividade. Ao analisar o dizer da professora a respeito da proposta para a produção de texto, deparamo-nos com uma fala ressaltando aspectos da infância, das lembranças gostosas desta época como os jogos e as brincadeiras, mas há uma marca neste enunciado que nos parece muito significativa, isso ocorre quando a professora pede que os alunos escrevam sobre “tudo o que você viveu e que te fez feliz.”

Estranhamos este discurso pelo fato de reproduzir o sentido de que a criança, nesta fase de sua vida, passa apenas por bons momentos como nos contos de fadas em que todos viveram felizes para sempre, como se a criança estivesse isolada do mundo real, sem poder ou não ser capaz de entender o que se passa no mundo que a rodeia, sendo excluída do processo sócio-histórico dos sentidos que significa em sua vida e em seu dizer.

Sabemos que as crianças, atualmente, convivem cada vez mais cedo com uma realidade muito diferente deste sentido discursivizado pela professora, pois o contexto social impõe outros sentidos com os quais precisam se adaptar, é o caso da separação dos pais, das dificuldades financeiras, do desemprego, da violência doméstica e urbana, e tantos outros vivenciados pela criança em seu contexto.

Mais uma vez, vemo-nos diante de um discurso que legitima um único sentido, aquele que não questiona o processo sócio-histórico da sua construção e que pretende padronizar a voz de interpretação do sujeito sem discutir quais sentidos permanecem não-ditos, deixando que a evidência dos sentidos colados às palavras direcione as significações e determine a formação discursiva, perpetuando as formações ideológicas dominantes.

Neste sentido, ao interpretarmos a produção de texto do aluno não podíamos basear nossa análise, como fez a professora, limitando-nos a questionar a dispersão dos sentidos do sujeito aos aspectos internos do texto e aos erros gramaticais de sua escrita,

ou seja, no produto, sem considerar o processo de construção da significação, pois mesmo capturados pela ideologia que apaga o interdiscurso, a história do dizer, voltamos nosso olhar para as condições de produção do texto, materialidade do discurso, para deixar interpretar aquilo que o sentido dominante tenta apagar.

É neste espaço que podemos perceber que o dizer do sujeito, num primeiro momento, tenta contrariar o discurso do professor, pois o aluno começa seu texto escrevendo sobre coisas não tão boas que já aconteceram em sua vida, como cair da laje ou do armário. Então, ficamos nos perguntando, por que o sujeito resolveu começar sua escrita contando um fato nada agradável presente em sua lembrança se, o estímulo recebido, ou, melhor dizendo, o sentido direcionado, foi justamente para escrever sobre coisas alegres?

Assim, ao não confirmar o discurso esperado pelo professor, o sujeito duvida deste sentido comum que é dado como claro e transparente, assumindo a posição de função-leitor, pois coloca em disputa sentidos antes não colocados em disputa pelo professor, que, ao selecionar um, silencia outras possibilidades.

No entanto, o sujeito-aluno não consegue manter-se nesta posição discursiva que não se sustenta na instituição escolar e rompe com a unidade do intradiscurso, migrando de uma maneira desordenada da primeira para a terceira pessoa do discurso. Finaliza seu texto com os sentidos que a professora tanto queria ler em sua produção, relatando um momento descontraído que parece trazer uma sensação boa agregada ao ser criança, isto é, a brincadeira de guerra com os travesseiros. Diante disto, temos que o sujeito passou pela função-leitor, mas não conseguiu sustentar sua posição e migrou para a formação discursiva dominante, assumindo a fôrma-leitor. Desta forma, gostaríamos de “fechar” nossas discussões com as palavras de Coracini (2007:135), pois entendemos que só foi possível tecermos tais gestos interpretativos fundamentados na concepção de sujeito discursivo. Diz a autora:

“É preciso lembrar que partimos do pressuposto de que o sujeito se constitui pela e na linguagem: é ela que o torna barrado, ser social; trata-se do sujeito psicanalítico: fraturado, cindido, dividido, que transita num espaço em que as fronteiras entre o consciente e o inconsciente são tênues e movediças, em que a possibilidade de (auto) controle esbarra a todo momento com a sua impossibilidade.”

CAPÍTULO V

UM ESTRANHO MOVIMENTO A CAMINHO DE (IN)CERTEZAS: QUAIS?

*“Tornamo-nos esfinges, ainda que falsas, até chegarmos
ao ponto de já não sabermos mais quem somos.
Porque, de resto, nós o que somos é esfinges falsas
e não sabemos o que somos realmente.
O único modo de estarmos de acordo com a vida
é estarmos em desacordo com nós próprios”.
(O livro do Desassossego. Fernando Pessoa)*

Desde o início deste trabalho, temos inscrito sentidos de movimento da linguagem e de sujeitos marcados ou marcando-se na engrenagem da língua em funcionamento pelo motor da história, que não se esgota, já que está sempre se (re)constituindo a partir de muitos outros dizeres, marcados em tantos outros lugares ao significar em nossas palavras. Passaremos a discutir, agora, outro possível caminho no percurso do sujeito e na construção dos sentidos. Estamos tentando dizer que, uma vez observada, nas produções textuais dos sujeitos, das séries iniciais do Ensino Fundamental, a possibilidade de os alunos ocuparem a posição discursiva de fôrma-leitor e função-leitor, bem como a função-autor, analisaremos, neste capítulo, o funcionamento discursivo de várias redações na tentativa de observar, nas marcas do intradiscorso, se ao produzir um enunciado o sujeito migra de uma formação discursiva para outra, seja de fôrma-função ou de função-fôrma, marcando através de seu discurso posições de sujeitos leitores assumidas por meio de leituras polissêmicas ou parafrásticas.

Temos, a partir deste movimento da linguagem, que as posições ocupadas pelos sujeitos são lugares no discurso e cada lugar representa uma formação discursiva que privilegia um sentido com o qual o sujeito identifica-se, ou seja, o sentido dominante que circula em uma dada formação social, cujo acesso pode permitir ou interditar o sujeito a construir outros dizeres ou reproduzir o mesmo sentido já legitimado sobre o objeto discursivo, movimento que nos fará entender a migração do sujeito para uma ou outra posição discursiva a partir da qual ele pode falar através da produção de determinado enunciado.

Como já apresentado nos capítulos anteriores, gostaríamos de chamar mais uma vez a atenção do leitor para a posição assumida pelo sujeito que não duvida da naturalidade de alguns sentidos, pois é capturado pelos efeitos de evidência dos sentidos através da ideologia e volta à formação discursiva dominante ocupando o lugar de sujeito-leitor que Pacífico (2002) nomeia como fôrma-leitor, ou, o contrário, em momentos que o sujeito tenta argumentar contra a formação discursiva dominante e começa a marcar em seu discurso sentidos que questionam a legitimidade da literalidade das palavras, assumindo a posição de sujeito que a autora (idem) chamou de função-leitor.

No entanto, Pacífico (2002), também nos afirma que pode haver uma ruptura no processo de construção do sentido, pois como estamos enfatizando, como analistas dos discursos entendemos a linguagem em curso, em movimento, logo, pode acontecer de o sujeito estranhar os sentidos dominantes e começar a duvidar deles, migrando de uma posição discursiva para outra, de sustentar a construção do sentido de modo a circularem no mesmo texto formações discursivas diferentes, de forma polêmica, sem romper com a unidade do intradiscurso.

Inquietações do sujeito: movimentos de ruptura e de permanência em dada formação discursiva

Gostaríamos de começar nossas análises considerando algumas das situações de produção nas quais os textos foram escritos. Assim, um tema recorrente que percebemos circular nas redações ao longo destes anos escolares (1º. ao 5º. ano) aos

quais se dedica a pesquisa foi a questão do meio ambiente e a sua preservação. Através deste tema, pudemos perceber diversos textos escritos reproduzindo o mesmo sentido dominante perpassando pelas cinco séries através dos mais variados portadores de texto, quais sejam: textos jornalísticos, narrativos, poesias, crônicas, imagens, filmes, documentários, entre outros, com o sentido sempre marcando a preservação da natureza para a sobrevivência da espécie humana na Terra. Do que procede, vários são os recortes, de um mesmo aluno, a confirmar a construção de um sentido dominante ao longo dos anos escolares. Vejamos alguns deles:

Recorte 1:

A poluição da natureza está causando muito estrago: o rio está ficando poluído as matas estão ficando preta de podre, os peixes estão morrendo, as árvores estão apodrecendo, os animais não conseguem mais sobreviver, os homens fazem estragos na natureza mas não é brincadeira tudo isso porque quem estraga a natureza entende não é só a natureza que morre são todos principalmente as plantas do vazo de flor, as árvores que acabam de nascer e todo tipo de coisas da natureza. (B. 1ª. Série)

Recorte 2:

O comportamento do homem é muito ruim, porque o homem não se preocupa em cuidar só se preocupa em estragar, cortar árvores, jogar lixo na rua, jogar lixo no rio que entopem os bueiros e poluem a natureza. (B. 2ª. Série)

Recorte 3:

A poluição esta acabando com a natureza, poluindo os rios, matando os peixes e as plantinhas que lá vivem.

O ar está sendo poluído e as pessoas acabam ficando doentes.

O homem está destruindo a natureza e também está matando as arvores e se o homem destruir nós ficamos sem ar e morremos todos.

E nós estamos jogando lixo nos rios nos lagos e no chão.

E também o homem não esta plantando arvores e a nossa cidade tem muita pouca árvore e no mundo tem poucas árvores.

E o homem está matando muitos animais e sem eles a nossa cidade está sem animais. (B. 2ª. Série)

Na tentativa de manter o sentido dominante, qual seja, poluição, morte de rios e animais, lixo em locais impróprios, destruição da natureza, o sujeito-aluno constrói o intradiscurso como se fosse uma colcha de retalhos, pois parece “selecionar” (ideologicamente) enunciados que circulam na mídia e, com eles, passa a produzir um texto sem coesão, instalando a dispersão, por exemplo, quando não controla, sintaticamente, sujeito e verbo “*jogar lixo na rua, jogar lixo no rio que entopem os bueiros e poluem a natureza*”, pessoas discursivas diferentes (singular e plural) “*O homem está destruindo a natureza ... E nós estamos jogando lixo nos rios...*”, e isso afeta o princípio de autoria.

Entendemos que, pelo fato de o sujeito repetir sentidos cristalizados, talvez ele não se sinta autorizado a historicizá-los, pois como já discutimos, a historicidade dos sentidos está relacionada à criação e não à reprodução. Além disso, quando o sujeito usa a palavra homem cria o efeito de sentido de que a culpa é do outro, ele não se inclui; quando ele usa os homens ou nós ele se inclui, marcando uma relação, ora de estranhamento, ora de pertença. Então, pelo fato de o sujeito não saber lidar com isso, a dispersão instala-se no seu texto.

Nos recortes abaixo, o sujeito-aluno é capturado pelos sentidos dominantes de obediência, infração, multas, ou seja, de uma sociedade que deve ser vigiada e controlada, de forma que aquele que fugir do controle deverá ser penalizado.

Recorte 4:

Eu sou a favor do pagamento da taxa de multa para quem produzir muito lixo ou que joga o lixo em local inadequado. Nós não recebemos multas a toa, é sempre porque fomos a um lugar proibido, jogamos lixo em alguma reserva, etc. Devemos obedecer algumas leis como: jogar lixo no lixo, obedecer placas de trânsito, etc. Isso evita que tenhamos que pagar tantas multas. (B. 3ª. Série)

Recorte 5:

Eu diria que reciclando o lixo estamos cuidando da saúde do nosso planeta, da nossa saúde, da saúde dos outros e da saúde de vários animais. Eu não jogo lixo nas ruas, terrenos, praças, em casa, quando vejo lixo jogado no lugar errado jogo no lugar certo e não poluo a escola. A conservação do planeta depende de nós homens, já que os animais não conseguirão proteger a natureza sozinhos. (B. 4ª. Série)

Diante destes registros escritos, podemos perceber como ao longo dos anos a instituição escolar trabalha com determinados sentidos dominantes, tentando inculcar em seus alunos um único sentido possível, aquele que esta instituição, como

representante de um aparelho ideológico, pretende reproduzir ano após ano de modo a fazer com que um dado sentido se legitime pelo próprio processo de reprodução. Assim, a escola vem amarrando seu discurso em sentidos tão cristalizados que, ao serem reproduzidos, pretendem demonstrar, certamente, um sujeito convicto de um dizer que lhe pertence, como que se o sentido originasse no próprio sujeito, o dono de um discurso que pensa traduzir em palavras a expressão do seu pensamento, naturalizando sentidos como seus sem perceber que reproduz dizeres filiados a uma formação ideológica dominante. Os efeitos de evidência produzidos pelos mecanismos ideológicos sustentam tanto a construção dos sentidos quanto a identificação dos sujeitos, numa relação em que sentidos e sujeitos se constituem e se significam no momento da enunciação.

Esse processo só pode ser sustentado pela interpelação ideológica, um mecanismo que leva a uma complexa relação com a reprodução das condições de produção ao gerar um estado de conformidade com o discurso produzido ou sustentado por outros dizeres, o mesmo que transformou em natural o sentido de se pagar multas pelo lixo produzido, como escreve em seu texto o sujeito do recorte 5, se estamos também envolvidos num mercado consumista que nos leva ao excesso de lixo, ou seja, a uma outra formação ideológica que, conseqüentemente sustenta a primeira, pois envolvidos ilusoriamente – ilusão nº. 1 e nº. 2 discutidas por Pêcheux (1997) - por esta conjuntura ideológica somos levados ao consumo pelo mesmo processo que legitima o sentido de multas aos infratores.

Entendemos que, ao reproduzir o sentido que legitima o pagamento de multas o sujeito reafirma este discurso dominante por não desconfiar que está envolvido num movimento de idéias capitalistas, cujo objetivo está em levar as pessoas ao consumo, ou, neste caso, em pagar por ele duas vezes, pelo bem consumido e pelo que foi descartado após o consumo, ou seja, um eficiente processo que captura o sujeito na própria maneira de alimentar esta cadeia, qual seja, o apagamento do interdiscurso através da evidência dos sentidos presa à transparência da linguagem, uma ferida que nunca se fecha porque não pode ser simbolizada em completo pelo sujeito, já que é a condição de se existirem, tanto sentidos quanto sujeitos.

Com isso, temos um sujeito-aluno, desde a 1ª. série do Ensino Fundamental, sustentando um discurso a respeito da preservação do meio ambiente, repetindo sentidos que reafirmam o discurso dominante à medida que constroem um dizer sem

questionar sua ilusória neutralidade. Percebemos que, ao longo da sua escolarização, o sujeito trata deste assunto em seu texto como se não houvesse outros sentidos possíveis para a situação da poluição da natureza, colocando o homem como o único responsável por este processo, como que lhe faltassem argumentos para sustentar outros sentidos que estão interditados, já que a ideologia dominante não deixa circular um sentido diferente do que vem sendo legitimado, que pretende vender a ilusão de igualdade entre os homens.

Então, talvez seja possível dizer que a recorrência da palavra homem nos recortes 1, 2, 3 e 5 pode naturalizar o sentido de que como “somos todos iguais” cabe a nós “homens” a culpa por toda a destruição que a natureza está sofrendo, deixando de lado o questionamento acerca da grande contribuição das indústrias que fazem parte deste sistema capitalista, que se alimenta através do incentivo ao consumo desenfreado de bens tão supérfluos produzidos com recursos naturais não renováveis e altamente poluentes. No entanto, como estes sentidos de denúncia não podem aparecer, ficam silenciados nos textos dos alunos inscritos em formações discursivas que os levam a interpretar a situação deste desequilíbrio ambiental de uma forma e não de outra, já que os alunos não tiveram acesso a uma determinada região de sentidos, isto é, ao interdiscurso que sustenta vários outros sentidos circulando na produção deste dizer sobre as forças desiguais que atuam na degradação do meio ambiente; logo, passam a falar sobre esta realidade a partir de experiências vividas, como se “*salvar o planeta*” ou a “*vida na Terra*” coubesse aos alunos, como homens deste planeta, a responsabilidade de resolver esta situação através de atitudes discursivizadas por meio do estereótipo “jogar o lixo no lixo”.

Lembramos ainda que, o sujeito-aluno destes recortes, apresenta uma outra forma de marcar o sentido atribuído à preservação ambiental que pode ser compreendido pelo que Tfouni (1995) chama de “genéricos”. Estes são representados por provérbios, ditos populares, máximas, slogans, etc., e se diferenciam do genérico do tipo lógico, tal como a premissa maior de um silogismo, que ocorre em condições controladas, em que o sujeito tem a ilusão de objetividade já que a perspectiva para falar do objeto discursivo é fechada, como é característico no discurso científico, diferente dos genéricos das narrativas em geral que exime o sujeito da responsabilidade pelo dizer na medida em que um único dizer é capaz de condensar significados universais.

De acordo com a autora os genéricos advêm de uma estrutura linguística específica, que se caracteriza por ser marcada sintaticamente pela não identificação do enunciador empírico, o que se traduz pelo uso do sujeito indeterminado ou impessoal, portanto, uma tentativa de apagamento da subjetividade e das crenças e valores pessoais, o que impede outras interpretações possíveis, produzindo um efeito de transparência do sentido. Conforme Tfouni (1995:80) temos que:

“A função desses genéricos é, portanto, de transportar sistemas de valores e crenças, de cultura para cultura, de geração para geração. A sua aparente descontextualização é enganosa, visto que eles se prestam ao uso em inúmeros contextos.”

No caso dos recortes apresentados acima, encontramos na marca linguística “homem” o uso do genérico, uma vez que o sujeito não consegue apresentar um argumento consistente para tentar justificar a interpretação de um outro sentido que circula a respeito do assunto trabalhado pela escola e, então, utiliza-se da palavra “homem” como um sentido de caráter generalizante, único e inquestionável, impedindo que a interpretação abra-se para outras possibilidades de leituras ao mesmo tempo em que apaga os muitos outros sentidos que circulam no contexto da enunciação. Assim, do ponto de vista discursivo, percebemos que o emprego de termos genéricos pode representar uma tentativa de se apagar o não-dito, que necessariamente sempre acompanha o dito, como um controle da formação discursiva dominante que se sustenta ou ganha forças na perpetuação de um único sentido, aquele que o sujeito está autorizado a construir, a fim de se garantir a homogeneidade de sentidos e sujeitos através da eficácia do assujeitamento.

A nosso ver, a eficácia das fórmulas genéricas está no fato de que, por condensarem os valores, julgamentos, opiniões, enfim, um imaginário social dominante e determinante de certas posições de sujeito, esses genéricos criam sítios de significação, ou lugares do interdiscurso, da memória do dizer, que irão produzir uma ilusão de que, na sociedade, não existem conflitos nem contradições, e que há uma comunhão universal de idéias, o que ajuda à manutenção da situação vigente na qual só a alguns é reservado o direito de produzir e interpretar sentidos, ficando para a maioria

a condição de repeti-los, reafirmando a questão da divisão social da leitura que Pêcheux (1997) traz da Idade Média para questionar a relação entre o poder e o saber fortemente mantida ainda nos dias atuais pela interpelação ideológica.

Deste modo, ao invés de a escola trabalhar a possibilidade de leituras polissêmicas por meio de paráfrases histórico-discursivas, procurando historicizar a construção dos sentidos ao propor um movimento que duvida da transparência da linguagem, ao se investigar quais enunciados se está deixando de produzir ou quais outros possíveis podemos tecer a respeito de um tema tão discutido nos últimos tempos, temos na constituição dos sujeitos-alunos recortes que se fundamentaram, ao longo dos anos escolares, em paráfrases sinonímias, como ocorre no uso dos genéricos, para instalar e conduzir a interpretação e a produção de sentidos que passam a vigorar no contexto escolar e que, portanto, deixa de caracterizar um movimento em que o sujeito pudesse ocupar a função-leitor para instaurar a fôrma-leitor.

O mesmo movimento que também pode ser analisado no recorte que veremos abaixo ao tratar de um relato sobre uma visita que ocorreu em uma das filiais de uma conceituada empresa de exploração de papel e celulose. A visita foi realizada com o objetivo dos alunos conhecerem uma empresa consciente de suas responsabilidades com o meio ambiente para, em seguida, relatarem suas impressões sobre o respectivo passeio, produzindo um texto do qual analisaremos através do seguinte recorte:

Recorte 6:

(...) Quando chegamos lá, assistimos a uma palestra onde aprendemos sobre o eucalipto e muitas outras coisas.

Depois que a palestra acabou, assistimos um filme que mostrava todas as etapas em que a celulose passa até virar papel. O filme foi muito interessante.

Assim que o filme acabou fomos em três salas, uma era a biblioteca, na outra, havia sementes de várias espécies de árvores e na última havia animais empalhados.

A parte que mais gostei foi a trilha onde vimos muitas árvores, plantas e um enorme rio muito limpo e gostoso.

Eu adorei fazer essa visita e percebi que ainda existem pessoas preocupadas em proteger o meio ambiente. (B. 3ª. série)

Do recorte em questão, podemos perceber que o sujeito-aluno constrói e organiza sua escrita de forma bastante coesa e coerente, não apresentando situações de deriva, nem de dispersão. O sujeito assume o lugar de autor responsabilizando-se pela ilusão de completude da linguagem, por apresentar um texto com começo, meio e fechamento, por instaurar um sentido novo ao dar sua opinião junto à produção de um relatório, objetivo proposto para a produção do respectivo texto. Apesar de o sujeito ter amarrado o fio discursivo, de ter construído seu intradiscurso coeso e coerente, ele não estranhou o sentido dominante de tomar como exemplo uma das empresas que no passado contribuiu para o processo de destruição ambiental, em especial, ao desmatamento de milhões de metros quadrados de florestas para a produção do papel, uma situação que só foi alterada quando esta prática passou a ser punida por leis que já existiam em defesa do meio ambiente; contudo, só passaram a vigorar devido a tantos outros sentidos; porém, nesta análise, faz-se importante mencionar que por junto ao dizer do sujeito circula um sentido implícito ou proibido de circular por determinadas razões, principalmente na voz do palestrante que se posiciona como sujeito que também se identifica com os sentidos produzidos pela formação discursiva dominante, a qual o captura e o faz falar deste lugar, principalmente, na posição de funcionário de uma empresa que se preocupa com a natureza.

Talvez, uma interpretação diferente pudesse ter sido instaurada se o sujeito-aluno duvidasse dos sentidos que lhe insistem em parecer claros, transparentes, e assumisse a posição de função-leitor expondo-se à opacidade do texto, ocupando o lugar de quem questiona a necessidade de marcar o sentido de preservação ambiental, se esta já fosse uma prática recorrente naquele espaço social que insiste em marcar a responsabilidade por um discurso de preservação. Por isso, entendemos que, ao concluir seu texto com sentidos legitimados, o sujeito silencia não-ditos presentes na constituição do dizer, circulando na memória discursiva em diferentes momentos da história, mas que foram interditados por ditos sustentados em formações discursivas que

dominam cada sujeito inserido no contexto escolar e, mais especificamente, num contexto social marcado por intensa desigualdade.

A partir deste contexto, podemos perceber o funcionamento da instância ideológica quanto à reprodução das relações de produção, ou do assujeitamento do sujeito, na busca pelo controle dos sujeitos através do controle dos sentidos, enquanto se esconde ou se mascara a cumplicidade da instituição com um esquema que sustenta as leis de mercado numa lógica centrada na luta de classes, de tal modo que, cada sujeito seja conduzido sem se dar conta, e tendo a impressão de estar exercendo sua própria vontade, a ocupar o seu lugar em uma e não em outra posição da luta de classes, identificando-se com o discurso ou os sentidos produzidos pela formação ideológica dominante e produzindo discursos de um lugar que estamos marcando como fôrmaleitor.

Neste momento podemos abordar a discussão de Orlandi (1997) sobre o discurso social quando a autora refere-se ao dizível, aos discursos que circulam em uma dada sociedade, aos sentidos impostos e aos sentidos recusados, o que implica na produção de um consenso, ou seja, um discurso social instaurado na repetição dos sentidos que devem, como todo sentido dominante, ser retomado e, nunca, questionado. A este respeito Orlandi (1997:112) enfatiza que:

“Trata-se de mostrar como os sentidos são compreendidos pelo “povo” em seu conjunto, mesmo se as palavras instituídas para esses sentidos não são ditas. Por outro lado, queremos mostrar também como a injunção à unidade, o desejo da unicidade pode ter igualmente um aspecto dinâmico, de deslocamento de sentidos, no fio das contradições que trabalham sua produção.”

Como podemos observar, o sujeito destes recortes não percebe que o sentido pode ser outro, pois está dentro da ilusão n.º. 2, acreditando que existe uma relação direta entre o texto e o que ele significa, como por exemplo, o sujeito não estranha que aos alunos foi mostrado “ muitas árvores e plantas, um rio bonito e gostoso” e não um desmatamento de floresta ou uma usina com vários chaminés soltando fumaça. Que empresa chamaria uma escola para mostrar uma cena dessas, tão criticada pelos

ambientalistas? Diante dos sentidos aos quais os sujeitos-escolares tiveram acesso, posto que estes sentidos é que podem ser ditos, o aluno que escreveu a redação chega à conclusão desejada pela classe dominante: **“Eu adorei fazer essa visita e percebi que ainda existem pessoas preocupadas em proteger o meio ambiente.”**

Como estamos constatando, as regiões de sentidos de denúncia ficam silenciadas. Consequentemente, o sujeito não realiza uma leitura sócio-histórica a respeito da consequência da exploração ilimitada e irresponsável da natureza numa sociedade capitalista, cujo principal bem de consumo está em justamente produzir bens que possam ser rapidamente repostos por novos produtos que serão trocados por outros e, assim, sucessivamente, um contínuo movimento constituindo a história e a produção dos sentidos.

Entretanto, uma produção dentre todas as outras que se inserem neste quadro que vimos tecendo até o momento, coloca em contradição os sentidos sustentados por este sujeito no decorrer do período escolar. Estamos nos referindo a uma proposta de atividade na qual a professora utiliza-se do poema de Thomas Roth, interpretado na voz de Elis Regina para contextualizar a discussão a respeito do meio ambiente. Os alunos receberam a letra da música impressa e precisaram registrar, através de desenho, o famoso objetivo de interpretação trabalhado pelos professores “O que o autor quis dizer ao escrever aquele texto?” Como trata-se de uma passagem importante para nossas análises, apresentamos um recorte do referido poema:

Recorte: 7

Quero

**Quero ver o sol atrás do muro
Quero um refúgio que seja seguro
Uma nuvem branca, sem pó nem fumaça
Quero um mundo feito sem porta, vidraça
Quero uma estrada que leve à verdade
Quero a floresta em lugar da cidade
Uma estrela pura de ar respirável (...)**

Diante deste texto, a criança produziu um desenho que para nós apresenta uma marca muito importante, pois desenha um sol e uma floresta cheia de flores atrás de um muro, mas não qualquer muro, uma vez que registra no desenho deste muro um texto, o qual pode ser lido no próximo recorte, retirado do desenho que também segue abaixo:

Recorte: 8

BEM-VINDO A ESCOLA

Como entendemos que um texto para a Análise do Discurso não é definido pela extensão e, sim, pela unidade de sentido marcando a relação da língua com a história, podemos interpretar o enunciado do desenho como um texto, produzido por um deslizamento do sentido construído na poesia, pois no poema o autor não marca em seu dizer a palavra escola, apenas se refere a um muro, podendo ser qualquer um, já que um dos princípios da poesia é deixar os sentidos em aberto, em seus espaços vazados. A poesia é extremamente polissêmica em sua essência, pois para Masini (2007,s/p.):

“Poesia é um texto em que o significante não existe meramente a serviço do significado; onde significante e significado funcionam juntos; e onde é este conjunto (e não apenas o significado) que provoca sentimentos, impressões, emoções ou reflexões. Na poesia, cada palavra tem seu papel não apenas por seu significado, mas por seu ritmo, pela sua sonoridade, pela forma como se relaciona com as outras palavras e, modernamente, até mesmo pelo seu aspecto visual. (...) A lógica de um texto não-poesia está na estrutura sintática e no significado. A lógica da poesia vai além da estrutura sintática e do significado.”

Sendo assim, o sujeito-aluno ocupa um outro lugar diferente daquele que vem sustentando durante todos os anos em que esteve sentado nos bancos escolares e controla a deriva marcando em seu texto que, para ele, não se trata de qualquer muro, mas do muro da instituição escolar, um sentido que talvez pudéssemos interpretar como um indício de que apenas fora da escola, ou “atrás deste muro”, fosse possível construir uma paisagem tão agradável de se ver e para se viver, ou ainda que o “refúgio seguro” não esteja na parte de dentro dos muros escolares, já que só pela “estrada”, por um caminho livre, “sem porta nem vidraças”, pode-se chegar à “verdade”.

No entanto, uma outra marca linguística também nos leva a questionar a construção do sentido daquele texto do recorte 8. Estamos nos referindo à palavra “bem” da construção “bem vindo”, pois se não duvidássemos da transparência da linguagem talvez interpretássemos este significante simplesmente como um convite à entrada na escola, mas como olhamos para o texto frente à opacidade dos sentidos, teríamos, como uma das interpretações possíveis, o movimento discursivo no qual o sujeito autor assume o efeito-leitor, uma posição imaginária a quem dirige seu dizer, neste caso, para o professor, ao tentar controlar os efeitos de sentidos produzidos e, assim, fazer com que a leitura deste interlocutor privilegie, ao menos, os sentidos que o sujeito escolheu como dominantes naquele momento.

Assim, utilizar o significante “bem”, ao invés de qualquer outro em seu lugar, como, por exemplo, “Entre, Escola” ou apenas “Escola”, o enunciado cria o efeito de sentido de que a escola está aberta a todos; que todos são “bem-vindos” à escola, ou, ainda, que esse é o desejo do sujeito, isto é, que os sentidos circulantes na poesia

pudessem ser vivenciados atrás dos muros da escola, que este lugar pudesse ser um “refúgio seguro”, que prescindisse de portas e muros, um lugar para se aprender e viver em paz. A partir deste dito inserido no texto visual, o sujeito pôde questionar a legitimidade da escrita através de um desenho, como se só pudesse assumir a função-leitor num espaço pouco valorizado pela escola, já que a atenção e as formas de cerceamento estão voltadas para a grande estrela de um contexto social sustentado e fortalecido pela relação poder-saber/saber-poder: a escrita, conforme vimos na seção sobre letramento.

Contudo, apenas nesta produção nos foi possível perceber a movimentação do sujeito discursivo já que nos demais textos analisados, recorte 1, 2, 3, 4, 5 e 6, o sujeito ocupou a fôrma-leitor, reproduzindo os sentidos dominantes sem manifestar nenhum estranhamento em relação a sua construção.

A produção deste texto, recorte 8, inserido num desenho, ocorreu na 2ª. série ou 3º. ano do Ensino Fundamental, através da qual pudemos interpretar uma mudança de posição discursiva, de modo que o sujeito migra da posição de fôrma-leitor para a função-leitor e, provavelmente, volta a fôrma-leitor, já que não encontramos nas produções das séries posteriores qualquer marca que nos indiciasse o mesmo movimento do sujeito discursivo, sustentando seu dizer na posição de função-leitor, o que nos leva a pensar que o sujeito tenha migrado novamente, ou voltado, para a posição de fôrma-leitor.

Desta forma, consideramos relevante às condições de produção do texto do recorte 8, por nos levar a pensar que talvez a movimentação da posição discursiva tenha ocorrido, ou melhor, fora favorecida por estar inserida junto a um desenho, um espaço discursivo mais descontraído no qual o sujeito tenha se permitido brincar com os sentidos, ou, então, falar de si, já que ao fazer circular outros sentidos em seu dizer desconfiou da literalidade dos significantes e saiu da posição de fôrma-leitor para assumir a função-leitor, apesar de ter voltado a ocupá-la nos outros recortes que analisamos. Embora tenha ocupado a função-leitor apenas nesta produção, o sujeito deixou pistas que desconfia da construção dos sentidos legitimados pela instituição escolar, e, talvez, não conseguiu sustentar seu discurso em outros momentos e acabou silenciando as vozes constitutivas de seu discurso ou foi silenciado por elas, já que as vozes integrantes de um dizer representam a formação dominante de uma formação

ideológica e a escola nada mais é do que a instituição representante desta ideologia dominante.

Para corroborar nossa discussão a respeito da movimentação do sujeito discursivo, apresentaremos, a seguir, recortes de textos produzidos sobre o mesmo tema, preservação do meio ambiente, agora na produção de outro sujeito-aluno. Vejamos:

Recorte 9:

Daqui a alguns anos o nosso mundo vai estar perdido, além de não termos água e bebermos água salgada e cara, de tanta poluição nossa lua vai cair, mais para frente nosso mundo vai piorar, além de não termos lua, paisagens, água e nem casa para morar, pois a lua destruiu tudo, vamos morar em casa pequenas grudadas nas montanhas do deserto (...) Mas mesmo com isso tudo, seremos felizes, pois seríamos donos de nós mesmos. (S. 2ª. Série)

Entendemos que, ao marcar um sentimento de felicidade unido ao desejo de liberdade como encontramos no recorte 9, o sujeito desconfia de uma situação ou um sentido cristalizado, pois se analisamos este recorte desde o princípio, a conclusão do seu texto não nos parece um fechamento para a história que vinha narrando, mas um desfecho para sua vida particular, já que a liberdade não interfere na preservação ambiental, a não ser que o sentido de liberdade que o sujeito esteja marcando em seu texto não se relacione à liberdade de ações, mas de pensar, aí sim, entenderíamos a presença deste significante na finalização de seu texto, podendo nos dizer que “*donos de nós mesmos*” para duvidar e questionar a construção dos sentidos, historicizar seu significado e, talvez, deixar de repetir um discurso que o impessa de pensar.

Assim, podemos dizer que o último período marca uma contradição, pois, no início, o sujeito denuncia uma situação que está fora-da-ordem, mas, no final, parece ser capturado pelo sentido de “felizes para sempre”, embora possamos observar que a deriva se instala quando o sujeito escreve “*pois seríamos donos de nós mesmos*”. Essa

formulação deixa implícito que não éramos donos de nós mesmos, o que evoca sentidos de prisão, escravidão e isso não se relaciona à felicidade. Diante do exposto, analisamos que o sujeito não consegue controlar os pontos de fuga do sentido, principalmente, considerando que ele tenta produzir um texto dissertativo a fim de denunciar uma situação. Como sabemos, na escola não circula o discurso polêmico, exigido para a argumentação, e, sim, o autoritário; conseqüentemente, quando o sujeito-aluno tenta colocar em curso o discurso polêmico, ele se perde, pois não está autorizado a fazê-lo.

Sabemos que a atividade do recorte 9 foi sugerida pelo livro didático, um material apostilado que a escola adquire de uma empresa especializada em assessoria educacional, a qual oferece junto ao livro, treinamento ao corpo docente da escola. Posto isso e analisando a atividade sugerida pelo livro didático, podemos tecer mais alguns sentidos que nos ajudam nesta interpretação que estamos construindo. Para a realização desta atividade (recorte 9), o livro traz duas imagens de ambientes completamente poluídos: uma, nos mostrando o rio Tietê na sua pior fase; a outra, um lixão a céu aberto. Nestas condições, pede-se ao aluno que imagine o futuro escrevendo todas as idéias que vierem à sua cabeça, marcando que “A palavra é toda sua”. Ora, diante de tal atividade, como esperar que a palavra seja toda do aluno se o livro já sugeriu, ou melhor, induziu a possibilidade de atribuição dos sentidos lidos que servirão como base para a futura redação?

Talvez, possamos dizer que seja essa liberdade que o sujeito esteja questionando em seu texto, ou ainda, a felicidade de poder ser “donos” para pensar qual seja a necessidade de se atribuir, ao futuro, imagens tão ruins, será que os tempos vindouros não podem ser diferentes? Por que não questionar o presente? Será que nossas indústrias ou nossos governantes não estão preocupados com esta situação, neste momento, sugerindo-nos que eles ainda podem continuar explorando e fechar seus olhos para isso, jogando para amanhã resoluções de um problema que continuam a cultivar hoje? Daí, a necessidade de se repetir um discurso tão vazio de salvar a natureza jogando lixo no lixo, como encontramos na maioria das redações analisadas.

São esses e tantos outros gestos de leitura que nos fazem pensar, ainda mais, no quão rico poderia ser o trabalho com a linguagem se, a escola, ou os professores, estivessem sintonizados que, construir sentidos não significa repetir sempre o mesmo discurso, mas propiciar leituras que movimentem outras redes significativas, construídas em muitos momentos da história, a partir dos quais sentidos novos podem

aparecer e os sujeitos poderiam ocupar lugares diferentes em seus discursos, não mais de fôrma-leitor, já que, inseridos nesta movimentação ocupariam a função-leitor, mas que, infelizmente, acabam reproduzindo o que Orlandi (1997:99) nomeia como língua-de-espuma, que se refere a:

“uma língua “vazia”, prática, de uso imediato, em que os sentidos não ecoam. É uma língua em que os sentidos batem forte mas não se expandem, em que não há ressonâncias, não há desdobramentos. Na língua-de-espuma os sentidos se calam. Eles são absolvidos e não produzem repercussões. Se, de um lado, não se comprometem com nenhuma “realidade”, de outro, impedem que vários sentidos se coloquem para essa mesma “realidade”. (...) A língua-de-espuma trabalha o poder de silenciar.”

Neste momento, aproveitando a mesma proposta de atividade, gostaríamos de trazer para discussão, dois recortes de outros dois alunos, apenas para marcar o funcionamento da linguagem, a inscrição da língua na história, movimento que captura os sujeitos e a construção dos sentidos. Vejamos:

Recorte 10:

O meu futuro

Eu espero ser uma cantora que faça muitos shows.

Espero continuar tendo as amigas que tenho, porque para mim são as melhores do mundo.

Penso em ter minha própria casa e minha própria vida.

Vou querer aprender a dirigir carros e motos.

Comprar minhas próprias roupas e sapatos.

Quero poder organizar minha própria agenda e eventos.

Ter um cartão de crédito e minha conta no banco.
Ir ao supermercado para fazer as minhas compras.
Falar todo dia no telefone com as minhas amigas.
Ter companheiras de banda para cantarem comigo.
Ser livre, leve e solta, assim como eu sempre quis ser.
(M.A. 3ª.série)

Observando este recorte, a princípio poderíamos dizer que, o sujeito-aluno assume uma posição discursiva diferente da proposta do livro didático que, a partir das imagens do meio ambiente, pretendia mobilizar sentidos sobre o futuro relacionado à natureza, sua preservação ou destruição, ou seja, sentidos ancorados a uma determinada formação discursiva representando uma formação ideológica e, assim, a construção de determinados sentidos e não outros, mas que não foram reproduzidos nos dizeres tecidos pelo aluno em seu texto, visto que este marcou o futuro de maneira diferente da possibilidade levantada pelo livro didático. Ao invés de construir sentidos pertencentes ao mesmo sítio de significação, natureza, meio ambiente, o sujeito migrou para outra formação discursiva e construiu sentidos a respeito do seu futuro. Temos aí, uma formulação importante que ilustra bem a polissemia da linguagem, um sujeito cindido, heterogêneo, o que nos leva a corroborar que o sentido sempre poder vir a ser outro.

Analisando este recorte, podemos constatar como diferentes formações discursivas estão presentes na materialidade lingüística, ou circulam no texto pelo jogo constitutivo da linguagem, qual seja, o equívoco, o sem-sentido, o sentido “outro”, uma vez que, mesmo não reproduzindo o sentido dominante que possivelmente era esperado pela proposta da atividade do livro didático, o sujeito-aluno também é capturado por outra formação discursiva dominante ao construir seu texto “preso” a sentidos que representam a ilusão do sujeito pós-moderno, cujos enunciados produzem sentidos sobre individualismo, egocentrismo, ilusão de que o sujeito é livre e pode tudo. De acordo com Guerra e Trannin (2006:148):

“Convém dizer que os tempos pós-modernos ou hipermodernos, nos termos de Lipovetsky (2004) se caracterizam pela emergência das contradições ou paradoxos, pela imbricação entre vontade de

liberdade e o aumento do controle e da dependência, pela exacerbação do individualismo egoísta e, paradoxalmente pelo crescimento de movimentos solidários que lutam em defesa da pobreza, contra a discriminação, contra toda injustiça.”

Assim, a partir do que foi dito, podemos discutir a marca linguística da 1ª. pessoa do singular (meu, tenho, minha) que nos indicia uma posição-sujeito pós-moderno, em que a individualidade, o egocentrismo constituem a razão do/de ser, uma formação discursiva dominante inscrita na materialidade da língua quando o sujeito termina o texto dizendo “*Ser livre, leve e solta, assim como eu sempre quis ser.*” Além disso, esse escrito possibilita-nos outra escuta, qual seja, compreender que a escrita faz sentido para o sujeito quando esta atividade de linguagem lhe permite falar de si, construir sentidos com os quais o sujeito-aluno se identifica. Quando isso ocorre, a escrita deixa de ser uma atividade de cópia, de transcrição de trechos de determinado texto, cujos sentidos foram tecidos por outro sujeito, autor do livro didático, professor, enfim, tantos outros.

Entretanto, não podemos nos esquecer de que o sujeito sempre está preso às ilusões nº. 1 e nº. 2 (Pêcheux, 1997), isto é, acredita que é a origem do dizer e que aquilo que diz corresponde ao que ele pensa, respectivamente. Deste modo, entendemos que o sujeito ao produzir o texto do recorte 10 é capturado pela formação discursiva que sustenta o sistema capitalista, uma posição-sujeito que reproduz os sentidos que a sociedade produz sobre o consumo, assujeitando-se a estes sentidos, como se fosse ele o (re)produtor dos mesmos; logo, acredita na transparência da linguagem, na relação pensamento-linguagem-mundo, o que o impede de duvidar da literalidade dos sentidos, não percebendo, assim, o paradoxo que o leva a escrever “*ter um cartão de crédito e minha conta no banco. Ir ao supermercado para fazer as minhas compras. Falar todo dia no telefone com minhas amigas.*”, e, apesar disso, o sujeito ainda crê que pode ser “livre, leve e solta”, pois não se dá conta de seu aprisionamento aos sentidos tão caros ao sistema capitalista. Ou seja, o sentido de “futuro” eleito como dominante para o sujeito foi diferente do esperado sobre natureza, mas, ainda assim, determinado por uma outra formação discursiva, que, segundo Pêcheux (1997:190), está ligada às:

“novas formas de organização do processo de trabalho impostas pela instauração do modo de produção capitalista bem como às novas condições da reprodução da força de trabalho correspondente a essas formas de organização; essas condições de aparição estão ligadas, por isso mesmo, às ideologias práticas do modo de produção capitalista e à relação que essas ideologias mantêm com as dos modos de produção anteriores (...)”

Contudo, ao falar sobre o “*seu futuro*”, ou sobre o desejo de ser “*Ser livre, leve e solta, assim como eu sempre quis ser.*”, o sujeito-aluno fala a partir de uma formação discursiva com a qual se identifica, com liberdade para produzir sentidos, mesmo que isso implique uma contradição em relação aos sentidos tecidos anteriormente, ou seja, ao que escreveu antes de produzir um efeito de fechamento em seu texto, especialmente, “*Ter um cartão de crédito e minha conta no banco*”, ou mesmo, ao que era esperado pela atividade do livro didático, como bem fez o recorte 9 e o próximo que apresentaremos a seguir. Essa contradição o sujeito não controla, pois não se dá conta de que, no mesmo texto produziu um sentido sobre ser livre para fazer o que quiser, mas pelo equívoco que sempre se instala, ao falar sobre cartões de créditos e contas bancárias, deixou escapar sentidos presos à outra formação discursiva, pois é como Pêcheux (1997:162) nos diz:

“Toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao “todo complexo com dominante” das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.”

Recorte 11:

O futuro do mundo

O homem vai melhorar em relação a natureza, ele vai produzir carros que não poluem o meio ambiente, pois hoje em dia você vê ônibus, caminhões e até carros que soltam muita fumaça.

Também plantarão mais árvores, não jogarão petróleo no mar, pois acaba matando muitos animais.

Produzirão venenos de plantações que não afetarão a água, simplesmente ficarão só na cana, soja, algodão, sorgo, milho, arroz, alface e nas plantações.

O homem evitará queimadas em lugares que possam espalhar para qualquer lugar, em um campo muito seco ou perto de coisas inflamáveis. (G. 3ª. série)

Como podemos perceber através deste recorte, o sujeito-aluno se posiciona de forma diferente que o aluno do recorte 10, uma vez que, aquele inaugura em seu dizer a possibilidade do sentido ser outro, quando marca o título “*O meu futuro*”, e este caminha construindo um sentido na mesma direção que possivelmente é esperada pelo livro didático, tentando direcionar a produção do sentido ao trabalhar com imagens do ambiente natural devastado pela ação do homem. Tal interpretação é possível a partir do título que o sujeito-aluno constrói “*O futuro do mundo*” e com o qual vai amarrando, ao longo de seu texto, um sentido que se identifica com o sentido dominante que está circulando através da mídia e da atividade proposta pelo livro. Dizemos isso, pois, após o título, o sujeito inicia sua produção falando sobre o homem como o responsável pela destruição ambiental, escrevendo que “*O homem vai melhorar em relação a natureza*”; porém, nos perguntamos se, ao construir este título, o sentido para o futuro do mundo não poderia ser outro ao invés de marcar, literalmente, a responsabilidade do homem para a situação desagradável que vem ocorrendo com a natureza no presente? Se, estamos falando de futuro, não poderíamos construir sentidos mais otimistas? É preciso enfatizar a relação homem com a destruição?

Do que procede, consideramos importante lembrar que todo indivíduo, ao construir sentidos, assume uma posição que Pêcheux nomeia como forma-sujeito, ou seja, uma posição constitutiva do sujeito, que é a forma de existência histórica de

qualquer indivíduo, agente das práticas sociais. Pêcheux (1997) traz este conceito para a teoria discursiva e mostra que, no discurso, isto se dá pela interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso, o que acontece devido a sua identificação com a formação discursiva que o domina, de tal forma que o sujeito reinscreve o interdiscurso (o já-lá) no “seu próprio” discurso, assumindo a forma-sujeito. Desta forma, é no interior de uma formação discursiva que se realiza o assujeitamento do sujeito do discurso. Assim, para o autor (idem:167):

“A forma-sujeito (pela qual o “sujeito do discurso” se identifica com a formação discursiva que o constitui) tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, ela simula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso aparece como o puro “já-dito” do intra-discurso, no qual ele se articula por “co-referência”.”

A partir destes dois recortes (10 e 11), percebemos como as formações discursivas se materializam na linguagem, nas quais os sujeitos se inscrevem ao se identificarem com uma e não com outra e, deste lugar de identificação, produzirem os sentidos, ou ainda, que sujeitos e sentidos, para a Análise do Discurso, se constituem junto ao texto, no momento da enunciação. Se não fosse assim, como poderíamos interpretar sentidos tão diferentes para a mesma proposta de texto? Logo, entendemos que, no recorte 10, o sujeito está marcando em seu texto que não vai mais falar a respeito de um assunto tão repetitivo como o meio ambiente, tampouco falar de qualquer um, mas sim, do seu futuro, a partir do qual passa a produzir tantos sentidos ao mesmo tempo que deixa implícito tantos outros dos quais não quer falar, mas que significam, como quando escreve “*Ser livre, leve e solta, assim como eu sempre quis ser.*” junto com um título que marca “o meu futuro”, apesar de fechar o texto com o uso do verbo querer no passado, indiciando que seus desejos para o futuro já têm história.

Da mesma forma temos o recorte 11, marcando que o sujeito se identifica com aquele discurso que produz, ou seja, o discurso dominante que circula por trás do efeito de sentido de transparência da linguagem, de tal maneira que, mesmo reconhecendo que

os produtos químicos afetam a água, pois escreve “*Produzirão venenos de plantações que não afetarão a água*” eles não deixarão de existir, “*simplesmente ficarão só na cana, soja, algodão, sorgo, milho, arroz, alface e nas plantações*” desde que alguma fórmula mágica possa fazer com que penetrem apenas nas plantações, não chegando a atingir nem o solo, nem o ar, pois como ficariam as grandes indústrias que arrecadam milhões de dólares através da utilização destes agrotóxicos se eles não mais fossem utilizados no campo?

Deste modo, como não marcar a incompletude da linguagem se o sentido pode ser tantos quantos forem as posições assumidas pelo sujeito que sempre produz seu dizer mediante um lugar que ocupa em dada formação social, podendo assim estar exposto à multiplicidade de sentidos, se estiver aberto às diferentes possibilidades de leitura, movimento que ocorre quando ocupa a função-leitor, como o sujeito-aluno do recorte 10 tentou fazer ao questionar o sentido dominante do enunciado da atividade, marcando a possibilidade de produzir outros sentidos, mas que, também, são dominantes, de modo que, mesmo instaurando a possibilidade do novo, de outros sentidos, o sujeito-aluno acaba sendo capturado por outra formação discursiva dominante e passa a falar deste lugar, qual seja, o de fôrma-leitor. Movimento semelhante ao sujeito-aluno do recorte 11, embora este tenha produzido efeitos de sentidos de denúncia, ao levantar várias causas de se poluir a natureza que não dizem respeito apenas ao cidadão comum, mas aos responsáveis por “jogar petróleo ao mar”, “as indústrias de automóvel”, “as queimadas”, enfim, uma outra posição em meio a reprodução do sentido dominante proposto pela atividade do livro didático.

Agora, voltando às nossas análises fundamentadas no recorte 9, podemos sugerir que, o sujeito ao marcar a “finalização” de seu texto diante da possibilidade de tantas interpretações, ele migra de modo desorganizado (e isso afeta a função-autor) da posição que vinha sustentando, ou seja, tenta passar de fôrma-leitor, para função-leitor, a partir destes dizeres “*Mas mesmo com isso tudo, seremos felizes, pois seríamos donos de nós mesmos.*”, indiciando-nos um movimento de tentativa de ruptura que não se efetiva. Assim, a fim de continuar nossa discussão a respeito da movimentação do sujeito no discurso ao longo das séries escolares, apresentaremos, a seguir, mais dois recortes, do mesmo aluno do recorte 9, mas em séries subsequentes.

Recorte 12:

O nosso planeta esta com uma poluição.

Se a gente jogar lixo no chão nos só iremos piorar e se nós jogarmos o lixo no lixo só se faz o bem e quem quer o mal?

Então se você não quer poluição não jogue lixo no chão pois a natureza vai morrer e o mundo forma um lixo.

E se você não gostar da natureza tem que aprender a não jogar o lixo pois nós iremos fazer um estragão e causar poluição. (S. 3ª. Série)

Diante do questionamento que o sujeito inaugura ao dizer “*se nós jogarmos o lixo no lixo só se faz o bem e quem quer o mal?*”, entendemos que o sujeito duvida da transparência da linguagem e chega a assumir a função-leitor, como também se coloca na posição de autor, pois, a princípio, inaugura a possibilidade de o sentido ser tantos outros, já que não sabemos quais sentidos o sujeito está mobilizando ou de quem o sujeito possa estar falando ao enfatizar que alguém quer o mal para o meio ambiente. Porém, tenta controlá-los antes de terminar a construção de seu texto, quando escreve que, mesmo sem gostar da natureza é preciso preservá-la. Assim, antes de ilusoriamente marcar o efeito de fechamento de seu texto, o sujeito tenta controlar a deriva que se instalou com o questionamento que ele propõe logo no início, amarrando a construção do sentido “*quem quer o mal?*” com “*E se você não gostar da natureza tem que aprender a não jogar o lixo*”, momento em que mesmo não discursivizando a respeito dos sentidos possíveis que instaura através daquele questionamento, responsabiliza-se pela construção do dizer, assumindo um ponto de vista ao escrever, em seu texto, que é preciso mudar de atitude mesmo não querendo o bem da natureza, que podemos entender, aqui, como a preservação e, o mal, como a exploração, e esta deve ser banida em função de evitar-se a poluição.

Além disso, também podemos interpretar que, embora o sujeito tenha ocupado a função-leitor por levantar, a partir de uma indagação, a possibilidade dos sentidos serem múltiplos, e a posição de autor, por responsabilizar-se pela construção do dizer, o fato de não ter discutido os sentidos envolvidos no recorte 12, quando deixa explícito uma

pergunta em seu próprio texto, leva-nos a pensar no conceito de silêncio trabalhado por Orlandi (1997) já que ele, por si só, segundo a autora, é matéria significativa.

Assim, mesmo sem construir respostas para suas perguntas, interpretamos o silêncio sempre em relação a, numa construção ininterrupta de significação; logo, podemos dizer que, deixando implícito outras possibilidades de leitura e interpretação pode nos parecer que a formação discursiva em que poderiam estar inscritos os sentidos para “*quem quer o mal?*” não possa circular junto com a formação discursiva que a instituição escolar insiste em reproduzir, como vem marcando os demais recortes e, também, este, através dos dizeres “*se nós jogarmos o lixo no lixo só se faz o bem*”. Então, sem conseguir sustentar a filiação dos sentidos que está propondo, o sujeito acaba sendo capturado pelo que Orlandi (idem) entende por silêncio local, a censura, a interdição do dizer, e muda de posição discursiva, sai da função-leitor para assumir a fôrma-leitor, apagando a possibilidade de construção de novos sentidos, uma vez que, ao mudar de formação discursiva, as palavras mudam de sentido.

Entretanto, mesmo sem saber quais sentidos o sujeito tentou mobilizar ao produzir este texto, podemos tecer alguns gestos de interpretação analisando as condições de produção deste discurso, principalmente através da idéia de que ainda virá, inserida no recorte 13, quando o sujeito ressalta significantes que expressam grande força política em meio ao contexto sócio-histórico-ideológico em que se insere a construção dos sentidos que foram marcados através do título: “*Excelentíssimo presidente Lula, usineiros e toda população do mundo.*”. Vejamos o recorte:

Recorte 13:

Excelentíssimo presidente Lula, usineiros e toda população do mundo.

Nós do 5º. Ano queremos reclamar sobre a poluição, desmatamento da natureza e o aquecimento global.

Agora nem o eclipse podemos ver direito, porque no mundo estamos com muita poluição.

No mundo existem várias pessoas sem consciência e são elas que causam a maioria dos desmatamentos das florestas.

Quando essas pessoas tiram as árvores, elas estão desmatando a natureza, e isso é uma das coisas que causa o aquecimento global, quando alguém tira uma árvore é preciso plantar o dobro.

Então vamos cuidar bem da natureza para isso nunca mais acontecer. (S. 4ª. Série)

Iniciaremos a análise deste recorte com o conceito de formação imaginária proposto por Pêcheux (1993), ou seja, a imagem que os interlocutores fazem de si e do outro, interferindo nas condições de produção do discurso, uma vez que o aluno vê a necessidade de evocar os sentidos de presidente, usineiros quando pretende reclamar de uma situação. Temos, aí, um jogo imaginário que subjaz ao funcionamento discursivo, isto é, quais posições os enunciadores ocupam, imaginariamente, que lhes confere o poder de construir seus discursos apoiados em outros discursos que confirmam o “lugar” de onde cada um fala, ou seja, produzir um dizer a partir de uma posição de quem tem permissão para falar, de produzir sentidos de autoridade, de poder dizer, de poder interferir na situação “*de poluição, desmatamento da natureza e o aquecimento global*”, como os lugares de presidente, de usineiros, de juizes, e tantas outras.

Como diz Orlandi (2003:99-100), “*Vale lembrar que o sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia*”. Com esse título, “**Excelentíssimo presidente Lula, usineiros e toda população do mundo.**”, somos levados a interpretar que o sujeito conhece os lugares de poder ocupados por cada um, na sociedade e como isso afeta as decisões políticas, ambientais e/ou educacionais, já que, por último vem “*toda população do mundo*”. Falando de outra maneira, é possível reconhecer a memória discursiva como parte da construção do dizer deste aluno, uma memória como possibilidade de dizeres que se atualizam no momento da enunciação, de dizeres já dados e, também, daqueles já esquecidos ou impossíveis de dizer, que determinam os lugares discursivos e as posições às quais o sujeito pode se filiar, afetado pela ideologia e pelos dois esquecimentos que já vimos, em considerar a anterioridade e a exterioridade como matéria fundante da linguagem, sem a qual não existe possibilidade de o sujeito enunciar. Afinal, a memória, como diz Pêcheux (1997:57) “*é um conjunto*

complexo, pré-existente e exterior, um corpo interdiscursivo de traços sócio-históricos em que se encontra a própria condição para produzir e interpretar.” , de modo que:

“não poderia ser concebida como um esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...Um espaço de desdobramento, réplicas, polêmicas e contra-discursos.”
(Pêcheux, 1999:56)

Quando o sujeito constrói uma rede de significações através do título, movimentando sentidos acerca do presidente da República e dos usineiros, para, no decorrer da construção do texto silenciar os sentidos destes significantes já que passa a utilizar-se das expressões “*várias pessoas*” ou “*essas pessoas*”, ou seja, ao mesmo tempo em que o sujeito-aluno, através do título - um espaço que contribui para controlar o sentido textual, pois fornece ao leitor pistas do que será lido -, parece acessar o interdiscurso, a memória discursiva, para a constituição dos sentidos que pretende “reclamar” no decorrer do texto, ele se perde na construção do jogo da linguagem (reclamar x cuidar), como se não soubesse (ou pudesse) sustentar a formação discursiva de reclamação para o presidente e usineiros a partir de uma formação discursiva que assume ao marcar os sentidos em seu título para uma outra posição discursiva que é de “*cuidar bem da natureza*” quando constrói o texto.

Observamos que o texto pretendia instalar uma reclamação dos assuntos ambientais apelando àqueles que, possivelmente, possam fazer alguma coisa mais concreta para a preservação do meio ambiente, como sugere o título e o primeiro período do texto “*Nós do 5º. Ano queremos reclamar sobre a poluição, desmatamento da natureza e o aquecimento global.*” No entanto, estranhamos que o sujeito não consegue sustentar uma posição frente ao aquecimento global referindo-se aos usineiros, uma vez que sabemos serem as usinas uma das principais indústrias responsáveis pela poluição, produzida pela queima da cana-de-açúcar, contexto social em que este sujeito está inserido, pois vive em uma região cuja economia gira em torno

desta cultura, ao deslizar para “*Quando essas pessoas tiram as árvores, elas estão desmatando a natureza, e isso é uma das coisas que causa o aquecimento global, quando alguém tira uma árvore é preciso plantar o dobro*”. Podemos interpretar que o sujeito deixa de lado usineiros e a parte da responsabilidade que lhes cabe ou, será que não foi possível atribuir a devida responsabilidade a quem lhe cabe já que mudou de formação discursiva ao construir seu texto e, por isso, as regiões de sentidos movimentadas passaram a ter outros significados?

Analisando discursivamente, observamos que o sujeito-aluno inicia seu texto a partir de uma posição, possivelmente de função-leitor, já que a construção do título nos remete a possibilidade de significados historicizados, que procuram compreender a construção dos sentidos numa leitura polissêmica, pois busca a interlocução com a parte que tem tudo a ver com aquecimento global, mas que, migra para outra ao produzir o texto, pois não consegue sustentar os sentidos que supostamente construirá através do título, assumindo a posição de fôma-leitor, já que passa a falar em outra formação discursiva que não aquela que sustentou seu dizer anteriormente, mas a que se inscreve em sentidos que reproduzem o dizer permitido pela formação ideológica dominante que, neste caso, não era o questionamento dos usineiros, mas sim, passa a ter a sociedade como interlocutora, “*essas pessoas*” (nós), que é o que a mídia faz e, a esse discurso, nós todos temos acesso cotidianamente.

Estas análises confirmam que fazer uma análise de discurso não é o mesmo que fazer uma análise linguística ou gramatical, pois enquanto esta restringe-se à identificação e reconhecimento dos elementos sintáticos e semânticos, aquela busca a interpretação das marcas, dos indícios, que não são previsíveis, mas sim, compreendida no funcionamento discursivo. Mesmo assim, nos chamou a atenção a correção do texto do recorte 13, feita pela professora, que apenas marcou os erros ortográficos, sem manifestar nenhum comentário a respeito do silenciamento instalado na construção do texto que, nesta situação, comprometeu o processo de coesão e coerência da construção do sentido do texto em relação ao título proposto para a atividade, nos indiciando que, talvez, a professora conceba o ensino de Língua como ensino de leis e regras gramaticais, em que a construção e questionamento dos sentidos fica à margem da prática pedagógica.

Neste sentido, gostaríamos de apresentar um outro recorte do mesmo aluno dos recortes 9,12 e 13, para questionar não só a movimentação discursiva do sujeito, mas

também as marcas do professor no dizer do aluno influenciando a construção do sentido. Este recorte trata-se de um texto que o aluno deveria produzir a respeito das crianças com deficiência, um assunto que havia sido discutido em sala e deveria ser escrito a partir do título “Um amigo diferente”. Vamos a ele:

Recorte 14

Um amigo diferente

Eu adoro crianças pequenas principalmente as que tem deficiências, porque eu gosto de ajudar e ensinar, por isso que tem pessoas que me chamam de “maternal”.

Há pessoas que ignoram e exclui quem tem deficiência isso eu não acho certo, porque todos são iguais, se um dia alguém especial precisar de minha ajuda eu iria ajudar eu só não sou muito fã de quem fica babando, mas mesmo assim eu não excluo ninguém.

Eu conheci um menino junto com uma amiga minha ele ficava babando e todas as meninas batiam nele ou saiam de perto, até parecia que o menino era um monstro que mordia. (S. 3ª. Série)

Gostaríamos de começar a análise deste recorte discutindo a atividade proposta pela professora “Um amigo diferente” no sentido de questionar o significante diferente na construção deste título, posto que, é preciso aceitar o diferente como amigo, mas, talvez, não na produção de sentidos que fujam da construção daqueles aceitos e legitimados pelo contexto escolar, uma dúvida que nos foi instigada a partir do comentário da professora a respeito do respectivo texto que reproduzimos acima, ao escrever: “Muito bom! Só precisa finalizar melhor!

Como estamos envolvidos por uma linha teórica que questionada a literalidade do sentido construído, nos perguntamos: O que está muito bom?, a letra?, a escrita sem

erros ortográficos? ou o início do texto que reproduz o sentido de aceitação pelo deficiente ao ponto do aluno marcar em seu dizer “*Eu adoro crianças pequenas, principalmente as que têm deficiência.*”? Entretanto, pela marca linguística “*só*”, somos levados a interpretar que a única coisa que não está “muito bom”, ou seja, a finalização do texto, ou melhor, o momento em que o aluno muda de posição discursiva, deixa de reproduzir o sentido que a sociedade, a partir de 2000 tem defendido, a inclusão, a tolerância para com a diferença, para marcar um sentimento que incomoda “*Só não sou muito fã de quem fica babando*”.

Entendemos que, quando a professora marca que o aluno precisa finalizar melhor seu texto, está discordando da movimentação do sujeito, que saiu de uma região de sentidos para outra, de sentidos legitimados para instaurar o novo, o diferente, o inusitado, como a comparação de um menino que babava, diferença que o sujeito não gostava, com se fosse “*um monstro que mordia*”. Diante disso, a professora tenta restabelecer o controle do sentido que o aluno deveria ter mantido até a finalização de seu texto, utilizando o verbo no modo imperativo, como se fosse uma ordem, fazendo o sujeito voltar atrás nas suas considerações e arrumar a finalização do seu texto, mantendo os sentidos conforme havia começado.

Percebemos por meio de uma formulação tão pequena, como o comentário registrado na atividade do sujeito-aluno, a extensão significativa que um discurso pode assumir, uma vez que o professor busca controlar a possibilidade de movimento do sentido mesmo trabalhando com um tema que envolva a aceitação pelo diferente. Mas como aceitar a diferença se, o que se reproduz nas instituições sociais é que “*todos são iguais*”, ou seja, uma contradição marcada pelo funcionamento da linguagem que se constitui por ser opaca, ambígua e marcada pela equivocidade, fraturas, deslizos? O sujeito-aluno aproveita essa ambivalência para poder movimentar-se e construir sentidos em outros lugares discursivos, como, por exemplo, escrever sobre a baba de algumas crianças, que se opõe à ilusória igualdade humana construída a partir do genérico “*todos são iguais*”. Porém, nem todos conseguem, pois são capturados pela formação discursiva do sentido dominante e, então, o que podia ter sido construído a partir da multiplicidade, passa a ser único e reproduzido.

Continuando nossas análises, passaremos agora a apresentar os recortes de textos produzidos por outro aluno no decorrer das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Recorte 15:

(...) Os lobinhos construíram uma casa com os tijolos vermelhos e amarelos que o canguru tinha lhes dado. Fizeram a casa na floresta.

No outro dia os três lobinhos fizeram uma festa para seus amigos. Durante a festa o porco mau apareceu, mas os lobinhos e seus amigos foram espertos, atiraram grandes pedras no porco, que fugiu para a floresta e nunca mais voltou.

(N. Pré – 1º. Ano)

Temos, neste recorte, a continuação de uma história parafraseando uma outra bastante conhecida pelas crianças, qual seja: “Os três porquinhos e o lobo mau”, escrita neste recorte como “Os três lobinhos e o porco mau”, uma adaptação da história original na qual se troca os personagens sem mexer no significado da construção, já que o sentido dominante deste gênero textual, contos de fadas, continua o mesmo, ou seja, se na primeira história o lobo é mau e acaba se prejudicando, pois é preciso evidenciar que o bem sempre vence, na nova versão, temos personagens diferentes para o mesmo sentido, lobinhos que representam o bem sendo atacados pelo porco que desde o início, já no título, é caracterizado como mau.

Esta história é apresentada pela professora apenas até um determinado ponto, já que na sequência ela pede para que o aluno lhe dê um desfecho, que ele seja o autor e dê um final surpreendente para uma história que já está começada, ou seja, com sentidos já construídos por um outro autor. Sendo assim, a proposta da professora é que o aluno, naquele momento, se coloque na posição de autor e termine o texto, mas, nos perguntamos: qual será a concepção que a professora tem a respeito desta posição discursiva, pois como estamos pontuando, colocar-se na posição de autor não é terminar um texto já iniciado, uma vez que esta história já tem um título, um sentido dominante construído e desenvolvido ao longo do texto, de modo que, como ser autor e ainda produzir um final surpreendente se os sentidos que estão em curso naquele dizer se referem à leitura de um outro autor? Trata-se de uma situação que pode ser analisada conforme Coracini (1999:170):

“O que significa, então, imaginação e criatividade? Talvez não pensar o lógico. Se assim for, convém perceber que também aí “o lógico”, o racional, enfim, o real, servem de parâmetro para a medida da criatividade: uma vez que toda negação traz consigo a afirmação; a negação do lógico se pauta no lógica.”

No entanto, o que estamos pensando é que não dá para ocupar a posição de autor na posição de fôma-leitor, quando se espera que o aluno reproduza um sentido já dado, já direcionado, já legitimado, pois, entendemos que, diante de tal consideração fica difícil para o aluno ocupar a posição de autor como aquele que historiciza a construção dos sentidos, se responsabiliza por um dizer se o dizer não é seu, mas daquele que iniciou a produção do texto.

Por isso, ao se colocar no lugar do autor que inicia este texto, o aluno marca o fim da história da mesma forma que já conhece, ou lhe é permitida, expulsando o porco, mesmo que crie um final diferente, jogando pedras ao invés de queimá-lo num caldeirão com fogo, se o sentido dominante, de que o bem sempre vencerá o mal, direciona a construção do sentido, principalmente através de atividades que não trabalham com a possibilidade do discurso ser outro, pois se desde o início o texto viesse marcando uma outra leitura deste sentido dominante, como a possibilidade do lobo mau ou do porco mau vencerem os porquinhos ou os lobinhos, talvez não teríamos reproduzidos o mesmo desfecho da história dado pelo sujeito.

No entanto, sabemos que circular o sentido de que o mal sempre vence no final, é incutir na cabeça das crianças, desde muito cedo, que por mais que a situação seja difícil, um dia ela vai melhorar e enquanto este dia não chega, a esperança persiste, muito mais seguro do que incitar movimentos que desequilibrem o sistema histórico da reprodução das condições de produção que sustentam a ideologia do discurso dominante.

Recorte 16

Pipa é perigoso

Olá, o jornal de hoje fala sobre a pipa.

Ontem aconteceu um acidente que, uma menina ela tinha 8 anos ela estava soltando pipa com serol.

Estava conversando com sua amiga não estava prestando atenção que veio um vento muito forte e derubou a pipa no pescoço de sua amiga e cortou o pescoço dela e a menina que estava soutando pipa foi tentar ajudar mas piorou mais ainda e levou a minina correndo para o hospital e lá féis os isames a menina ainda esta lá mas esta quase morrendo e depois de dois dias ela morreu no enterro a sua amiga chorou tanto que até desmaiou.

Ela aprendeu que tem que prestar atenção em como soute pipa.

O jornal de hoje termina aqui tenha um bom dia thau.

(N. 1ª. série- 2º. Ano)

Na proposta do recorte 16, é sugerido que o aluno assista a vários jornais da imprensa falada para, a seguir, desenvolver um texto sobre um assunto que quisesse abordar na reportagem que deveria escrever. Se não duvidássemos dos sentidos que circulam por trás desta atividade, poderíamos dizer que se trata de uma proposta bastante aberta, de forma que os alunos pudessem se posicionar mais à vontade, tanto na escolha do tema, quanto na produção do texto, mas como buscamos construir uma reflexão que leva em conta a linguagem e sua exterioridade, o político, o ideológico e a memória já-lá construída, suspeitamos dos sentidos evidentes do enunciado, procurando questioná-los, de modo que entendemos que a atividade não esteja solta, ao acaso, livre para possíveis interpretações ou construções de sentidos, pois relacioná-la à mídia é estar também submetendo o aluno aos sentidos dominantes veiculados por este aparelho, é fazer com que o aluno, ao se identificar com determinado sentido, se inscreva na formação discursiva que representa a ideologia dominante que a mídia veicula.

Desta maneira, o sujeito-aluno, ao produzir seu texto tenta construir sentidos a respeito do perigo que representa soltar pipas com serol, inclusive, até, provocando

acidentes, alguns com vítimas fatais, como é noticiado nos jornais toda vez que um caso deste acontece, mas perde-se em meio a esta construção e acaba deixando escapar outros sentidos, mais fortes para o sujeito, a punição, o castigo pela desobediência à determinada ordem, ou pela falta de atenção, uma das grandes queixas dos professores para justificar a dificuldade de aprendizagem que, “claro” sempre estará no aluno.

Dizemos isso, pois no início de seu texto, o aluno marca sobre o que pretende comentar escrevendo que *“Ontem aconteceu um acidente que, uma menina ela tinha 8 anos ela estava soltando pipa com serol.”*, mas aproximando-se do desfecho da história nos parece mudar de posição discursiva, ou seja, antes o perigo da pipa estava no serol, agora, ao dizer *“Ela aprendeu que tem que prestar atenção em como solta pipa.”* está em soltar pipa, uma brincadeira de criança que sempre se acidenta quando não presta atenção, não obedece aos pais, aos mais velhos, ou seja, a quem estiver dando uma ordem, caso contrário, o sentido sustentado é que a criança acaba sendo castigada pelas próprias ações cometidas que lhes mostram a incapacidade por administrar seus pensamentos ou seus desejos, como quando diz *“Estava conversando com sua amiga não estava prestando atenção que veio um vento muito forte e derubou a pipa no pescoço de sua amiga e cortou o pescoço dela”*

Do que foi dito, gostaríamos de ressaltar o sentido de prestar atenção, um discurso que está sempre em uso nos dizeres dos adultos, em especial no contexto escolar, discursivizado pelos professores como um problema que pertence à esfera individual, ou seja, a criança, como se a única possibilidade de explicação para tal comportamento estivesse fora da instituição escolar (Iamamoto, Pacífico, Romão, 2006), sentidos construídos a partir de uma interpretação das formações imaginárias que constituem o lugar do aluno na sala de aula, uma ordem hierárquica para a manutenção da “aprendizagem”.

Sendo assim, podemos atribuir muitos sentidos à falta de atenção dos alunos, de modo que podem estar tanto relacionada a problemas neurológicos e/ou psicológicos, como também as atividades escolares baseadas em paráfrases, repetições de modelos que são, realmente, desinteressante para as crianças, e estas acabam manifestando uma resistência ao tipo de comportamento que a escola prevê e aceita, o que pode ser entendido, de uma maneira muito equivocada, como problema centrado na criança, eximindo o professor de repensar sua prática pedagógica, de questionar os textos apresentados em sala, os conteúdos obrigatórios.

Pensando nestas considerações, temos um discurso que transfere ao outro a total responsabilidade e esquivar-se de discutir as condições de produção sócio-histórica de um comportamento que possivelmente venha demonstrar a subversão pela ordem já legitimada e que passa a cercear o aluno na produção de novos sentidos, na impossibilidade de renovação, na interdição de outras leituras, por um movimento de censura do que está fora da ordem da “grade” escolar ou na discussão das políticas públicas que sustentam este dizer.

Então, mesmo tentando sustentar um discurso construído em meio à combinação pipa e serol, uma brincadeira ingênua que passa a ser perigosa, o aluno não consegue se libertar de outros sentidos, talvez mais enraizados na sua constituição, quando atribui a causa do acidente não ao uso de um material cortante, mas à falta de atenção da menina ao soltar pipas, um sentido naturalizado como tantos outros que circulam no contexto escolar, “a reprovação”, “a nota baixa”, “a dificuldade de aprendizagem”, responsabilizando o aluno por uma característica que o discurso escolar faz parecer como apenas sua, ou seja, a falta de atenção.

Assim, investigar tal instância ideológica, que naturaliza os efeitos de sentidos, nos aponta o quanto o discurso que circula na escola não acolhe os sentidos e as representações diferentes de um lugar de poder e autoridade já dado, não possibilita a emergência de outros modos de dizer senão aqueles já previamente garantidos como aceitos e legítimos e, por fim, não permite que a heterogeneidade se manifeste, como percebemos, pois mesmo o aluno sendo autorizado a discursivizar sobre um assunto já dado pela mídia, não conseguiu se colocar na posição de autor para questionar os sentidos sobre este assunto, polemizar o tema através de outras leituras, de assumir a função-leitor, já que se posicionou na fôrma-leitor ao reproduzir sentidos evidentes como se fossem seus, originassem no seu discurso, questionando pouco, ou nada, a norma, a regra e o modelo dado.

Neste sentido, percebemos que o sujeito vem construindo um dizer amarrado em concepções que determinam o poder do discurso do outro, um dizer submisso, não contestador, moldados pelos padrões da classe dominante, de forma que aqueles que tentam romper com estes padrões precisam ser, de alguma forma, vigiados, punidos, controlados. Certamente, não é de se deixar circular sentidos que discordam deste movimento, cujo motor, como nos lembra Pêcheux (1997) é a luta de classes. Desta maneira, é preciso estar sempre vigiando os sentidos construídos e, uma das formas

mais antigas que existe de coação está relacionada ao discurso religioso, que, assim como o discurso pedagógico escolar, é classificado por Orlandi (2006) como autoritário, contexto em que a polissemia não se instala, quiçá a possibilidade de o sujeito assumir a posição discursiva de função-leitor.

Recorte 17

Eu sou contra a clonagem humana, porque o clone da pessoa tem muitos problemas e ele morre mais rápido. Só porque ele foi clonado não merece ter todos esses problemas. É melhor ser como Deus nos criou. (N. 2ª. série – 3º. ano)

Tocamos no assunto do discurso religioso, pois encontramos marcas deste dizer no recorte acima, quando o sujeito escreve “*É melhor ser como Deus nos criou.*”, e Deus nos criou para sermos como? É a pergunta que não quer calar. Um sentido dominante que busca controlar qualquer possibilidade de discussão a respeito de um assunto que não seja autorizado pelos representantes do discurso religioso, como é o caso da clonagem humana, cuja legitimação deste discurso seria afrontar o principal mandamento da igreja católica, segundo o qual, Deus está acima de tudo, só ele pode dar ou tirar a vida dos homens. Aceitar pesquisas a respeito da clonagem humana é colocar o homem em lugar de igualdade a Deus e, sendo como Deus, como ficaria o poder da igreja diante desta situação se é por meio dele que o discurso religioso se legitima? Como controlar tantos fiéis pela punição que possa vir do céu se o homem não teme mais tais castigos? Como fazer que a contribuição mensal seja ainda creditada nos cofres da igreja se o apelo a Deus não mais fizer sentido? Então, para nós, faz sentido a opinião tecida pelo sujeito-aluno de nossa pesquisa quando este diz, literalmente, “*Eu sou contra a clonagem humana*”, justamente por ter sido capturado pelo sentido dominante do discurso religioso que não permite questionamentos às verdades sagradas e cristalizadas por este aparelho ideológico que a igreja representa, de forma que, ocupar a função-leitor, seria impossível diante deste discurso autoritário.

Trabalhar com a questão do discurso do tipo autoritário conforme nos apresenta Orlandi (2006) é discutir a monofonia dos sentidos silenciando a polissemia, tantas outras vozes que precisam ser apagadas para que o sentido dominante circule, para que a fôrma-leitor se instale e a movimentação discursiva de sujeitos e sentidos seja proibida; logo, percebemos, mais uma vez, por meio do recorte 18, como este processo se naturaliza produzindo efeitos de sentidos em função da própria escola, ou seja, a concepção de que a escola faz parecer evidente sobre si mesma, como um lugar que legitima sentidos e se legitima na circulação do mesmo discurso.

Recorte 18:

Uma criança que trabalha, deve ser muito triste, pois ela não brinca, nem vai à escola.

Se ela não ir à escola, não vai saber ler nem escrever, e por isso futuramente não vai ter profissão e dinheiro para sustentar a família. E trabalhando elas convivem com adultos em vez de crianças, se machucam, se cortam, se queimam, ficam doentes e tem dores nas costas.

Já uma criança que não trabalha, brinca e é mais feliz. Com seus amigos e sua família.

Eu acho que para essa situação se resolver o governo deve dar um dinheiro para as crianças que precisam e vão bem nos estudos. Elas também devem ter a consciência de como o estudo é bom. (N. 3ª. série – 4º. ano)

Temos um texto produzido pelo mesmo sujeito, mas agora numa outra série, a respeito do trabalho infantil. Nesta produção, o aluno se posiciona contrário à questão do trabalho infantil, mas nosso ponto de estranhamento não está na legitimação deste discurso e, sim, nos sentidos que o aluno constrói a respeito da escola, mais especificamente, sua funcionalidade, escrevendo que *“Se ela não ir à escola, não vai saber ler nem escrever, e por isso futuramente não vai ter profissão e dinheiro para sustentar a família.”*, ou seja, um lugar que instrumentaliza o sujeito para o mercado de

trabalho, não para a vida, para as várias possibilidades de leituras que o sujeito possa ir tecendo para construir a interpretação do mundo diante dos processos sócio-históricos que o constituem, como se, somente na escola o sujeito pudesse se tornar letrado e, conseqüentemente, ascender socialmente.

Percebemos também, que sustentar este discurso dominante que naturaliza os sentidos tecidos sobre a escola, discursivizada como a responsável pelo futuro profissional do aluno e até mesmo pelo sustento financeiro da família, como se todos os alunos quisessem constituir uma, não prevaleceu de forma tão dominante como nos demais recortes analisados. Isto pode ser dito quando nos atentamos para outro dizer que o sujeito constrói da seguinte maneira “*Uma criança que trabalha, deve ser muito triste, pois ela não brinca, nem vai à escola.*”, ou seja, antes do sujeito escolher o sentido sobre a escola como o dominante na construção do sentido para este enunciado ele priorizou o brincar, uma discussão que nos faz lembrar da pesquisa realizada por Dias-Carvalho (2008) ao investigar os sentidos que as crianças constroem sobre a escola e sobre as brincadeiras, em especial, os jogos eletrônicos, do qual se concluiu que os sentidos tecidos sobre a escola estão em direção oposta ao discursivizado sobre os jogos e as brincadeiras, pois enquanto falar de escola é caracterizado pelas crianças como obrigação, falar de jogos segue deixando marcas de prazer e liberdade.

Assim, percebemos que o sujeito-aluno deste recorte tentou movimentar-se na construção dos sentidos do texto, mesmo marcando seu dizer com paráfrase dos discursos produzidos sobre a escola, que circulam dentro da formação discursiva dominante, na nossa sociedade, de tentar ocupar outra posição, a função-leitor, quando mais uma vez diz “*Já uma criança que não trabalha, brinca e é mais feliz. Com seus amigos e sua família*”, ou seja, novamente, a criança prioriza o sentido de trabalhar como oposto ao de brincar e não de estudar ou frequentar a escola, e o brincar como sinônimo de felicidade, estendendo este sentido apenas aos amigos e à família, a escola não aparece nesta construção.

Observamos um movimento de migração do sujeito, da função-leitor para a fôrma-leitor, ao reproduzir o sentido de que “*para essa situação se resolver o governo deve dar um dinheiro para as crianças que precisam e vão bem nos estudos*”, interpretação que nos indicia que o aluno não conseguiu sustentar o discurso que vinha construindo desde o início do seu texto, deixando a escola à margem dele, para tentar inaugurar outras possibilidades de leitura, outros sentidos que não fossem os autorizados

pela instituição escolar. Por conta disso, acaba sendo capturado pelo discurso dominante, desta vez implantado pelo governo que, ilusoriamente, pensa acabar com o trabalho infantil, ou a situação de extrema pobreza em que vivem muitas famílias, adotando como solução uma renda mensal mínima, cuja condição se firma na frequência das crianças na escola, ou seja, um programa social atrelado à escola numa concepção de garantir a sobrevivência familiar pelos bancos escolares desviando-se, completamente ou propositalmente, do sentido de escola como construção de diversas leituras de mundo, um sentido que possivelmente pudesse ter sido construído se a professora trabalhasse com os alunos o acesso ao arquivo, em especial, nesta situação, o ECA, o discurso oficial do Estatuto da Criança e do Adolescente.

A respeito disso, Guerra e Trannin (2006:151) nos dizem que:

“O enunciado provoca efeitos de sentido que se chocam com o que afirma o ECA no tocante à educação: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para os trabalhos assegurando-se-lhes (...) direito de ser respeitado por seus educadores (1990, Art. 53, p.23)”.

Assim, além de naturalizar o sentido de um governo que governa para os pobres, um discurso para se capitalizar mais votos, legítima, também, o discurso da instituição escolar como um lugar de “salvação” do cidadão e de sua família, para que a escola continue com seu trabalho de inculcar os sentidos dominantes que vão ao encontro dos interesses do capitalismo, que tem como base as relações sócio-econômicas de produção, diante das quais seria inviável possibilitar ao sujeito atribuir sentidos diferentes, questionar e contestar as relações de poder e a própria escola, mas sim, fornecer a ilusão de um “mundo semanticamente estabilizado” (Pêcheux, 1997).

No entanto, antes de colocar um ponto final em seu texto, o sujeito-aluno parece inaugurar uma discussão, um questionamento sobre o quê pode dizer e o que precisou silenciar, o que está dito e o que ficou implícito, voltando a movimentar a construção dos sentidos em seu texto e a posição que assume neste dizer ao terminá-lo com as seguintes palavras: “*Elas também devem ter a consciência de como o estudo é bom.*”, enunciado

que deixa implícito que elas não têm a consciência disso. Segundo Orlandi (1996), pelo saber se pode chegar a uma transformação social. Concordamos com a autora e entendemos que é esse o implícito que pode circular no enunciado do aluno. Se, as crianças soubessem disso, muita coisa poderia mudar nas relações sociais.

Ducrot (1972) foi um dos primeiros estudiosos que propôs o questionamento sobre a transparência da linguagem, pois, até então, era dado como certo que as línguas naturais se constituem como códigos usados para transmitir informações, uma vez que tudo que é dito é explicitamente dito e, portanto, deveria ser entendido da mesma maneira por todos. O autor critica esta visão de que os conteúdos são explicitamente ditos e mostra que há conteúdos implícitos, isto é, junto com um dizer existe, também, a possibilidade de um não dizer que significa e a compreensão deste não-dito acontece a partir de marcas linguísticas presentes nos enunciados (o que Ducrot chama de pressuposto) ou (e, também) a partir da relação do enunciado com a enunciação (o que o autor chama de subentendido).

Segundo Ducrot (1972:14):

“É necessário para toda crença fundamental, quer se trate de uma ideologia social ou de um parti-pris pessoal, encontrar, se ela exprime, um meio de expressão que não a exponha, que não a transforme num objeto determinável e portanto, contestável”.

Por isso, os sentidos implícitos não são tão fortemente controlados, visto que não expõem explicitamente uma zona significativa que não deve aparecer. Talvez isso explique o fato de a professora não ter censurado o dizer do aluno *“Elas também devem ter a consciência de como o estudo é bom.”*.

Recorte 19:

Porque as crianças vão na escola, mas não prestam atenção nos estudos, pois vão lá só para comer e bagunçar, por isso não sabem de nada e é aí que eles viram ladrões.

(N. 4ª. série – 5º. ano)

Consideramos extremamente parafrástico o recorte acima, pois da forma como foi escrito reproduz o sentido dominante que a escola tenta legitimar, qual seja, a responsabilidade pelo fracasso escolar centrada no aluno e, ainda, o resultado deste fracasso influenciando diretamente a sociedade, relacionando problemas sociais como a violência, o vandalismo, as drogas, à incapacidade do aluno e, não, das políticas públicas. Retomando o que nos dizem Guerra e Trannin (2006:150), podemos dizer que:

“Aqui, a memória discursiva é acionada e explicitada a imagem que a sociedade tem de si e do outro – o “menor abandonado”, produzida a partir de representações sociais que circulam na mídia e que se cristalizaram na memória discursiva. Os enunciados acionam estereótipos e preconceitos inscritos nas regularidades linguística e produzem efeitos de sentido de que tais menores são ladrões. Esses comentários, a partir da repetição e do mesmo (Foucault, 1971:29), criam uma identidade de um “menino de rua” como um infrator, um assaltante”.

Recorte 20:

Excelentíssimo prefeito, estamos percebendo que nossas crianças não estão prestando atenção na aula, porque elas vão nas escolas apenas para comer.

Senhor prefeito, poderemos organizar campanhas de distribuição de cestas básicas, assim nossas crianças prestarão mais atenção na aula e desse jeito terão um futuro melhor. (N. 4ª série - 5º. ano)

Como podemos observar no recorte 19, que aqui retomamos “*Porque as crianças vão na escola, mas não prestam atenção nos estudos, pois vão lá só para comer e bagunçar, por isso não sabem de nada e é aí que eles viram ladrões.*”, o sentido de

prestar atenção, que já havia aparecido em outra série, retorna agora, anos mais tarde, na 4ª. série, reproduzindo o mesmo sentido cristalizado desde a 1ª. série, porém, o que antes estava relacionado a uma brincadeira, agora é legitimado no contexto escolar, da mesma forma que os sentidos relacionados à solução do problema, como nos mostra o recorte 20, caracterizando o último ano da escolarização, do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Percebemos, neste recorte, a construção do sentido que reproduz um dizer capturado pelos mecanismos ideológicos que fazem o sujeito construir sentidos tão “evidentes” e de forma convincente, como se não houvesse mais nada a ser feito a não ser a solução de produzir um dizer ancorado numa representação imaginária tão recorrente em vários recortes, qual seja, a posição que legitima um poder, o de presidente, governador, prefeito, logo, enuncia “*Senhor prefeito, poderemos organizar campanhas de distribuição de cestas básicas, assim nossas crianças prestarão mais atenção na aula e desse jeito terão um futuro melhor.*”, uma posição de poder, legitimada pela sociedade, que, certamente, pode organizar uma situação fora de ordem, inclusive sem questionar esta ordem.

Sendo assim, percebemos através das análises dos recortes dos textos produzidos por diferentes alunos no decorrer dos anos escolares, que o sujeito vai construindo seu dizer movimentando-se entre a fôrma-leitor e a função-leitor, entre a dúvida e a ilusão de transparência da linguagem, o que foi legitimado e o que pode ser questionado, o que está cristalizado e que pode vir a ser criado, a certeza pela disputa, o dito pelo não dito, o literal pelo implícito, ou seja, caminhos que não estão certos, nem sedimentado, pois sempre há um atalho, um furo, um deslize ou um equívoco que pode direcionar os sentidos para tantos outros lugares que não podemos controlar.

Sabemos, por meio das nossas análises, que ocupar a fôrma-leitor, reproduzindo os sentidos dominantes em uma dada formação social dificulta o trabalho de interpretação, controla os alunos se posicionarem como sujeitos críticos que saibam “ler” os vários sentidos que circulam no espaço discursivo, dizeres que já foram ditos em outros lugares, por outros enunciados, na posição de vários outros sujeitos e que passam a (re)significar na voz de quem os atualizam. Quando não são permitidos a dúvida e o questionamento que contemplem a pluralidade de sentidos e a possibilidade de ocupar a posição de função-leitor, o sujeito deixa de assumir a função-autor, de disputar a construção dos sentidos e sustentar um outro ponto de vista, que instaura o novo, o diferente, e a possibilidade de produzir leituras polissêmicas.

Entendemos que trabalhar o interdiscurso no intradiscurso coloca em jogo o funcionamento da linguagem, as condições de produção do discurso, e estas nos permitiram interpretar que mesmo inseridos num contexto autoritário, como é o escolar, sujeitos e sentidos movimentam-se na construção do discurso não só ao longo dos anos escolares, como, também, em cada ato de enunciação, independentemente da materialidade (linguagem verbal, pictórica, musical, gestual, visual) em que se constrói a significação, ou do tipo de texto, seja um conto, uma fábula, um poema, uma narrativa, um texto argumentativo, o movimento fôrma-leitor/função-leitor ou função-leitor/fôrma-leitor é característico das posições sujeitos.

Pensar a linguagem como esfera de múltiplos deslocamentos, rupturas e tensões, visto que no seu interior circulam várias formações discursivas, que têm subjacente determinadas formações ideológicas, é pensá-la diante de um processo sócio-histórico-ideológico em movimento, possibilitando interpretar o per-curso, o con-curso e o curso dos sentidos e dos sujeitos envolvidos por este movimento que permite tanto paráfrases quanto polissemias, regiões em que várias vozes estão em funcionamento, mobilizando diversas possibilidades de compreender o mundo e a leitura de mundo do sujeito.

Portanto, historicizar os sentidos constitutivos do discurso e entender que o sujeito tanto pode assumir a fôrma-leitor como migrar para a função-leitor, ou o caminho inverso, se o leitor, em especial, o professor, entender que esta movimentação é constitutiva do sujeito, da mesma forma que discordar dela também é uma possibilidade, é colocar em circulação outros dizeres. Quais? Não sabemos! Mas, a possibilidade de serem muitos e trabalhar a multiplicidades deles, já nos indicia em que direção a prática pedagógica deve ser construída, fundamentada e trabalhada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ele pensou que eu fosse sua criada...”

Disse a si mesma enquanto corria.

“Vai se surpreender quando descobrir quem eu sou!”

(Carroll, L. Alice no país das maravilhas)

As análises que realizamos nos mostram que as possibilidades de o sujeito se movimentar ao produzir ou interpretar um texto estão relacionadas à formação discursiva dominante que circula na sociedade e no contexto escolar. As formações discursivas dominantes procuram naturalizar o sentido produzido pelo sujeito através da ilusão do apagamento do interdiscurso, que cria o efeito de sentido de que cada texto tem a origem em uma fonte única, o autor, como se este fosse responsável pelo seu dizer e como se o que dissesse representasse uma relação direta entre pensamento-palavra-mundo, posto que, entendemos que o funcionamento da linguagem pode fazer circular determinados sentidos e escamotear outros.

Sabemos, através da Análise do Discurso, que a relação do sujeito com a linguagem é de equívocos e que os sentidos são construídos historicamente. Lapsos, atos falhos inscrevem, assim, traços de resistência, do jogo não homogêneo das formações discursivas, da dispersão, os quais somente enquanto efeitos imaginários se constituem na unidade do sujeito e do texto; por isso, ora, observamos a tentativa dos sujeitos-alunos em romperem com a ilusão de transparência e a completude do dizer, para instituírem o novo a partir do já-dito e ocuparem as várias posições discursivas (autor e leitor); ora, observamos a manutenção de um sentido legitimado pela instituição escolar que deve ser repetido e reproduzido ao longo dos anos escolares como constatamos nas nossas análises a respeito da movimentação discursiva de fôrma-leitor/função-leitor ou função-leitor/fôrma-leitor.

Percebemos que, romper com a ilusão de monofonia não é uma tarefa fácil, pois das trinta redações analisadas, apenas algumas nos possibilitaram interpretar o movimento discursivo de função-leitor, já que a maioria ocupou a posição de fôrma-leitor, a mesma posição observada em várias produções escritas de três diferentes sujeitos-alunos no decorrer das séries escolares, as quais nos permitiram interpretar a movimentação discursiva de função-fôrma ou fôrma-função. A partir delas, podemos marcar que mesmo quando o sujeito consegue inscrever os sentidos na posição discursiva de sujeito leitor que assume a função-leitor, o aluno poucas vezes se mantém nesta mesma posição, migrando, na maioria delas, para a fôrma-leitor, produzindo um dizer de um lugar que é mais forte na constituição do sujeito, quando este se identifica com uma formação discursiva dominante e a partir deste lugar produz determinados sentidos e não com outros.

Diante disso, entendemos que o sentido dominante, presente no discurso escolar, está muito bem amarrado pela ideologia dominante e, assim, o sujeito acaba repetindo ou reproduzindo seus efeitos, sem espaços para utilizar a criatividade (Orlandi, 1996) e o discurso polêmico, que só acontecerão se esta instituição proporcionar aos alunos um trabalho de interpretação e produção de textos que lhes permita inserir na história os sentidos dos textos lidos e produzidos, ou seja, quando autorizar o acesso do sujeito ao arquivo e a assunção da autoria, o que implica, como vimos, mobilizar uma multiplicidade de sentidos acerca de um objeto discursivo.

Nossa pesquisa permitiu-nos, também, desconstruir um sentido estereotipado que circula em nossa sociedade, qual seja, de que os alunos da instituição particular apresentam uma escrita, ou uma relação com a linguagem, melhor que os alunos da instituição pública. Apesar de esta pesquisa ter levado em consideração apenas produções textuais de alunos da instituição privada de ensino, foi possível perceber que ao discutir a língua como um objeto de estudo da instituição escolar, pode-se compreender a relação que se estabelece entre a linguagem verbal e a escola; logo, antes de se considerar em qual instituição de ensino, pública ou privada, a criança está mais ou menos alfabetiza, é preciso que se pense a partir de qual modelo de letramento (Street, 1984) – ideológico ou autônomo – os textos produzidos pelos alunos são observados ou esperados em determinado contexto escolar, em uma dada sociedade; se, diante do modelo autônomo em que a alfabetização prioriza a materialidade linguística, ou seja, em que prevalecem a gramática e ortografia, a coesão e a coerência; ou, se,

mediante o modelo ideológico que leva em consideração a construção sócio-histórica dos sentidos, sendo a alfabetização marcada como parte do processo de letramento, e não, a única possibilidade de aquisição da linguagem escrita.

Assim, concluir que a instituição privada de ensino apresenta um ensino de qualidade apenas baseado em textos linguisticamente bem escritos é, novamente, ser capturado pelo mecanismo ideológico que legitima a construção de um sentido dominante ao naturalizar que somente os alunos que pertencem a uma esfera social, que tem acesso à escola privada, que apresentam bons textos, gramaticamente falando, terão acesso a uma boa educação, ou seja, serão bons leitores e autores. No entanto, para nós, mesmo tendo encontrado textos muito bem escritos por alunos da rede particular, não nos parece que só a aquisição do código escrito seja suficiente quando se pretende trabalhar com a linguagem de forma que o aluno assuma a função-leitor e a posição de autor, que duvide da transparência da linguagem e da construção dos sentidos, historicizando-os, uma possibilidade de leitura e produção textual trabalhada a partir da compreensão da linguagem na sua incompletude, em que sujeitos e sentidos também se inscrevem na história e passam a constituir uma relação com a língua e com a história por meio da qual se tem a construção do discurso, uma memória discursiva que se atualiza em cada gesto de leitura e interpretação.

Diante do posicionamento do sujeito, sabemos que ele pode ocupar vários lugares discursivos, dada sua constituição heterogênea, ou, por meio de mecanismos controladores dos sujeitos e dos sentidos, naturalizar as relações de poder, sustentando o discurso educacional dominante, engessando-se na fôrma-leitor, pois, como já marcamos ao longo dessas páginas, o sujeito é cindido, dividido, ou, melhor dizendo, constituído por vários outros, por muitas vozes que se cruzam no funcionamento da língua, as quais constroem as possibilidades de leitura e interpretação e, a partir da polifonia, ocorre o processo de identificação ou não, do sujeito com os sentidos postos em jogo, em determinada situação discursiva.

Então, diante das várias possibilidades de leitura e de movimentação discursiva que o sujeito pode assumir ao se identificar com um ou outro discurso, nos perguntamos, como Drummond, “E agora José?”, mas num grito não sem voz, sem discurso, sem crença, como naquela situação em que o poeta escreve o referido texto, verbalizando uma pergunta sem resposta, um dizer silenciado pela violência sofrida pela guerra e pela ditadura na figura de “José”, um nome próprio tão comum capaz de por si

só nomear a condição de desprezo, de abandono, de não-identidade, um homem incapaz de agir pela reflexão e tomada de atitude.

Assim, ecoando vozes diferentes da posição daquele homem anônimo, comum, discursivizado pela poesia, entendemos que esta pesquisa nos abre possibilidade de intervir na situação educacional de nossas escolas em que milhares de professores podem sair da condição de “José”, silenciados pelas vozes de muitos outros - o discurso escolar, o livro didático -, para ter vez e voz, sobretudo, a partir da possibilidade de se posicionar como agente de transformação social, começando a modificar sua própria prática em sala de aula de modo que tanto alunos quanto professores sejam autorizados a dizer o diferente, por caminhos diferentes, numa posição diferente, deixando de ocupar a fôrma para sustentar(-se) na função-leitor e na posição de autor.

Este movimento foi o que aconteceu em um de nossos encontros com professores de uma pequena cidade do interior do estado de São Paulo, na última semana do mês de maio, um momento em que pudemos perceber o professor questionando sua própria prática com a linguagem e esta com os alunos quando se sentiram autorizados a falar, ler e escrever de um outro lugar, não mais daquele que reproduz discursos, mas na posição de um sujeito que se responsabiliza por um dizer, o seu, deixando de marcar uma identidade perdida para assumir a de autor. Só assim, repensando sua identidade e sua prática, o professor conseguirá também perceber o movimento que o aluno pode fazer ao construir um texto, autorizando-o a assumir a função-leitor.

Por isso, ao questionarmos “o que quer, o que pode essa escrita?” estamos muito mais propícios, agora, a enfatizar que talvez a escola queira que a ordem sócio-econômica se mantenha a mesma, ou seja, que a relação poder/saber continue como sempre esteve, nas mãos de poucos, já que a escrita, como materialidade linguística de um discurso inscrito na história, pode representar muito mais que a transparência de um código, pode ser o passaporte para uma história diferente, em que professores e alunos deixem de ocupar o lugar esperado por um discurso dominante, para passear por tantos outros lugares que lhes autorizem a sair da fôrma e ocupar a função, o que nos leva a pensar numa educação com o compromisso de formar cidadãos para a vida sem que este discurso caia, como muitos outros, na demagogia de um dizer muito mais jogado ao vento do que plantado com a esperança de transformação social.

Portanto, na tentativa de mais uma vez contribuir para a mudança de um sistema educacional que se estrutura, ou constrói seus alicerces negando, desconstruindo ou desautorizando a tecitura de muitos outros sentidos, ficamos por aqui, pois sabemos que o efeito de fechamento de um texto é uma ilusão, a mesma que não nos permite parar de construir tantos outros sentidos para pensar em melhorar a relação da língua na escola e esta com a história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. [et. al.]. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999, p.11-22.

ALTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV Revue de Linguistique*, Paris, n°.26, 1982.

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

BAKHTIN, Mikhail M. (V. Volochinov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARONAS, R. L. Narciso versus Menocchio: a leitura como visco na memória. In: GREGOLIN, M.R.; BARONAS, R. (org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2ª. ed., São Carlos: São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

BRAIT, B. *Bakhtin: Conceitos-Chaves*. Editora: Contexto, 2006.

BRAIT, B. *Bakhtin: Outros Conceitos-Chaves*. Editora: Contexto, 2006b.

CARVALHO, A. E. de. *Sujeitos-Professores e Autoria: um autorizar-se necessário*; monografia apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2008.

COITO, R. F., Leitores em leituras: mas quem deverá ser o mestre? In: GREGOLIN, M.R.; BARONAS, R. (org.). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2ª. ed., São Carlos: São Paulo: Editora Claraluz, 2003.

CORACINI, M.J.R.F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

CORACINI, M.J.R.F. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

DIAS-CARVALHO, L. A. S. *A escola e o jogo “por detrás da fachada”: entre o dizer e o silêncio do/no sujeito-criança*; monografia apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Ribeirão Preto, 2008.

DUCROT, O. *Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. (trad. Eduardo Guimarães). Campinas, SP: Pontes, 1987.

ECO, U. *Lector in Fabula*. A cooperação interpretativa nos textos narrativos. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FERNANDES, C. A. *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

FERREIRA, M. C. L. A ciranda dos sentidos. In: ROMÃO, L.M.S.; GASPAR, N. R. (orgs); *Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

GALLO, S.L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

GINZBURG, C. “Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário”. In: GINZBURG C.. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. [Trad. Frederico Carotti]. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1980, p.143-179.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4ª. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GREGOLIN, M.R. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso-diálogos e duelos*. 2ª. ed., São Carlos: São Paulo: Editora Claraluz, 2006.

GUERRA, V. M. L.; TRANNIN, J. B. Discurso midiático: a alteridade e a construção da identidade dos “meninos de rua”. In: NOLASCO, E. C. & GUERRA, V. M. L. (orgs.) *Discurso, Alteridade e Gêneros*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2006.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso - uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Unicamp, 1997, p. 13-38.

HOUAISS, A.;VILLAR, M.S. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IAMAMOTO, E.N.; PACÍFICO, S.M.R.; ROMÃO, L.M.S. As vozes legitimadoras do discurso sobre a hiperatividade. In: *Educação & Linguagem/ Universidade Metodista de São Paulo: UMESP, Ano 9, n°. 14, 2006.*

KATO, M.A. (org.) *A concepção da escrita pela criança*. 2ed., Campinas-SP: Pontes, 1992.

KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LACAN, J. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)* [trad. Vera Ribeiro]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Tradução Freda Indursky. 2ª.ed. Campinas: Pontes, 1993.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. [Trad. Eni P. Orlandi]. Campinas: Pontes, 2003.

MASINI, A. C. S. Algumas definições de poesia. In: Casa da Cultura. Disponível em http://www.casadacultura.org/Literatura/Poesia/O_que_e_Poesia_Artigos/, acesso em 08 dez. 2007.

MAURO, M.A.F. Argumentação e discurso. In: MOSCA, L.L.S. (org.). *Retóricas de ontem e de hoje*. Humanitas Livraria – FFLCH-USP, p.183-200, 1999.

MOREIRA, N. da C. R. Portadores de texto: concepções de crianças quanto a atributos, funções e conteúdo. In: Kato, M. (Org.) *A concepção da Escrita pela criança*. 2ª. ed., Campinas, SP: Pontes, p. 15-52, 1992.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 1998.

ORLANDI, E. P. *O papel da memória*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto. Formação e Circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

PACÍFICO, S. M. R. *Os fios significativos da história: leitura e intertextualidade*. Dissertação de Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa. UNESP, Araraquara, 1996.

PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de doutorado, FFCLRP – USP. Ribeirão Preto, SP, 2002.

PACÍFICO, S. M. R. O silêncio do/no livro didático. In: ROMÃO, L. M. S. e PACÍFICO, S. M. R. (org.) *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2007.

PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. In: GADE, G. e HaK, T. (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. [Trad. Eni Orlandi et al.] 2ª. ed., Campinas: Edunicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª. ed., Campinas-SP: Editora da UNICAMP, p.55-66, 1997.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: *Papel da memória*. [Trad. E Introdução José Horta Nunes]. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura e acontecimento*. [Trad. Eni Puccinelli Orlandi]. 3ª. ed., Campinas: Pontes, 2002.

PFEIFFER, C. *Que autor é este?* Dissertação de Mestrado. UNICAMP, Campinas-SP, 1996.

PFEIFFER, C.O. leitor no contexto escolar. In: *A leitura e os leitores*. Campinas-SP: Pontes, 1998.

ROMÃO, L.M.S.; PACÍFICO, S.M.R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. [trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein] 20ª. ed., São Paulo: Cultrix, 1995.

SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2001.

SILVA, J. F. , PACÍFICO, S. M. R. O livro didático na sala de aula: a legitimação do sentido. In: ROMÃO, L. M. S. e PACÍFICO, S. M. R. (org.) *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto, SP: Alfabeta Editora, 2007.

SIRGADO, A. P. *O social e o cultural na obra de Vigotski*. Educação e Sociedade, Campinas, SP: Cedes, n°. 71, p. 45-78, Julho/2000.

STREET, B.V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p.1-21.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. Campinas, SP: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, p.77-94, 2001.