

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso.
Manoel de Barros, *Escova*

1. Imbricamentos teóricos e trilhas metodológicas: a leitura como tessitura e escrita

1.1. A Análise de Discurso (AD) como área de conhecimento e construtora de um certo modo de ler

Referenciais teóricos e procedimentos metodológicos são assumidos e desenvolvidos por pesquisadores das mais diversas áreas do saber e acabam por determinar (ou são determinados pelos) pontos de vista a partir dos quais os objetos de estudo e pesquisa serão lidos, ditos, interpretados. Mobilizam, portanto, no/do sujeito *modos de ler e dizer*; deflagram, por intermédio deles, efeitos de sentido; a partir deles, discursos são produzidos e significâncias são construídas imaginária e ideologicamente. Todo esse processo feito, ele mesmo, da submissão do sujeito a teorias, concepções, valores, conceitos, idéias e de sua resistência a eles. Em suma, pela sua sujeição e pelo confronto ao Outro.

Desse modo, pesquisadores organizam o mundo discursivamente e, nesse funcionamento linguageiro, indiciam experiências histórico-culturais, próprias e alheias, na medida em que se projetam como autores e, ao assim procederem, projetam autores em seus escritos e escritas.

A Análise de Discurso (AD), como disciplina e área de conhecimento, em nosso caso, conformou o quadro acima na medida em que auxilia o pesquisador a ler na (a) complexidade (de) seu objeto de pesquisa, a colocá-lo sob perspectivas que, pelo imbricamento conceitual do qual provêm suas articulações, ora se complementam, ora se opõem, ora se aglutinam, em um processo dialógico de construção de sentidos.

A partir dela, nossa leitura considerou teóricos produtores de diferentes textos sobre o que julgamos um mesmo objeto, a língua em seu funcionamento, em que se mobilizam modos de ler e dizer do sujeito em enunciação. Textos esses *fundadores*, que possibilitaram o surgimento da AD na França como disciplina e área de conhecimento; textos que posteriormente *discutiram* essas primeiras inscrições e os que atualmente auxiliam a *sistematizá-la* e a *construir* outros trilhamentos.

Em todos eles freqüentemente vemos que o nome de Pêcheux traz consigo um *gesto fundador/deflagrador* para os estudos e pesquisas em Análise de Discurso de linha francesa. Pretendemos ler nessa expressão o que desloca em termos de sentidos em espiral e, assim, perscrutá-la como *sintoma* (fruto de sua inscrição na história da constituição da AD) e não como *representação* de uma fonte de onde, supostamente, os conceitos e teorizações da AD

emergiram.

Espelhando-nos na linguagem, neste seu ambicioso projeto de capturar o incapturável, percorremos essas leituras que convocaram Pêcheux para nosso texto e fizeram, portanto, nele emergir, igualmente espelhados (refletindo e refratando), nomes que convivem por meio de marcas distintas – das mais factuais, como as de (a)contemporaneidade e (a)conterraneidade, às teóricas, metodológicas e contextuais. Tais marcas, como as da escolha de um mesmo objeto de estudo e não necessariamente de abordagem, decorrentes da emergência de conceitos a partir de um contexto político determinado - e que dialogam no além delas (no sentido bakhtiniano de diálogo: convívio/confronto de vozes promovido pela heterogeneidade constituinte de todo discurso) -, colocam em discussão filiações teóricas, concepções históricas, cadeias de sentidos. Do encontro de nomes como os de Michel Foucault, Michel Pêcheux e Mikhail Bakhtin ressoarão os de Ferdinand de Saussure, Louis Althusser, Sigmund Freud, Jacques-Lacan, Althier-Revuz e todos os riscos provenientes do desejo de ouvirmos alguns de seus dizeres e de produzirmos, em consonância com nosso modo de lê-los, outros tantos vestígios significantes.

Nosso recorte percorrerá uma linha não-cronológica de eventos histórico-políticos que marcaram o encontro/confronto dessas vozes. Tentará, por outro lado, acompanhar as marcas de um percurso escritas nas formulações de alguns conceitos por parte desses teóricos e vistos por nós como essenciais para a sustentação teórico-metodológica de nosso texto e para análise de nosso objeto. Entendemos assim a escrita na História e da História - e sua conseqüente leitura -, que leva em conta uma herança a ser honrada e contraditoriamente negada, ao ser lida do exterior da tradição que a construiu e, ao mesmo tempo, do interior das tensões que organizaram suas demarcações. Tal herança configura-se, assim, como promotora da inscrição do homem em seu fazer discursivo - e, portanto, histórico, subjetivo, de linguagem.

Encaminhar essa perspectiva proposta pela AD – a de disciplina/área de *entremeio* – para o universo educacional, mesmo que de modo específico como aqui faremos, é, a um só tempo, assumir como sujeito a dificuldade de tal investida discursiva e admitir a necessidade de tal procedimento.

Essas instâncias – histórica, subjetiva, de linguagem –, que atuam conjuntamente na AD (e nessa conjunção vemos a complexidade de suas articulações), deslocam o sujeito de uma posição ou situação fundadoras de uma racionalidade e de uma representação de síntese e origem do conhecimento, e, ao fazê-lo, indicam, em contrapartida, sua dispersão. Ao definir discurso, instância que aciona outras e as atualiza, Foucault acaba por conceber o que entende

por sujeito e seu funcionamento:

O discurso (...) não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (2004a, p.61).

Foucault ainda enfatiza o fato de não ser um sujeito transcendental ou uma subjetividade psicológica que definirão as enunciações, os acontecimentos discursivos singulares, irreproduzíveis. Nem tão pouco é o sujeito empírico, o ser no mundo, o homem, a desempenhar essa função mobilizante e de dispersão discursiva, que cabe, como formulou, ao sujeito do discurso.

É este homem inscrito no discurso, tornado, a partir dessa posição/situação, sujeito o responsável pela dispersão e pela descontinuidade discursivas, responsável pelos modos de ler e escrever a História, suas significâncias.

Essa escrita na História e da História é a reveladora de vestígios de autoria (que dialoga com a concepção de Michel de Certeau sobre a *escrita da História*, e, a nosso ver, confunde-se com a aqui adotada de *escrita*: gesto que reveste os significados cunhados por um corpo social de sentidos produzidos por um corpo que investe em sua inscrição significativa pela ação do sujeito).

Iniciaremos nossa trajetória por um *gesto fundador/deflagrador* de Pêcheux (que começa sua sistematização relendo épocas para, ao final, retraçá-las ao leitor, encarregado de atualizá-las, materializá-las), um gesto de autoria, em que uma posição subjetiva é demarcada e aciona o reposicionamento de outras, de outros sujeitos, gesto deflagrado em um texto de 1983, em que se propõe a revisitar o percurso construído e percorrido pela AD, e organizado por ele em três épocas.

1.2. Conjunções e Disjunções² em Análise de Discurso: as Três Épocas de Pêcheux e o início de nossas inquietações

Em seu texto de 1983, *A Análise de Discurso: Três Épocas (1983)*³, Pêcheux auxilia-nos a percorrer e, ao mesmo tempo, sistematizar um caminho transcorrido da década de 1960 a meados dos anos 1980 pelos estudos e pesquisas em Análise de Discurso (AD) de linha francesa e que possui em seu nome um de seus maiores representantes e proponentes.

A recorrência a tal sistematização se fará aqui essencial, neste primeiro tracejado teórico, como condição e justificativa para futuras escolhas, futuros recortes teóricos, diálogos e conexões que, por fim, construirão nosso *estado da arte*, nessa disciplina/área de pesquisa, com relação a correntes teóricas, autores e conceitos assumidos como fundamentais para este trabalho.

Portanto, é no diálogo entre autores, entre posições teóricas e conceitos que nosso trabalho encontrará interlocução. Far-se-á no interstício, e por isso, no confronto, no choque, na diferença. Assim pensamos que as propostas teóricas devam ser lidas, problematizadas, para que consigamos avançar na análise de fenômenos que somente se dão em conjunções e disjunções, em, por consequência, deslocamentos, os discursos.

E são os deslocamentos a tônica deste texto de Pêcheux, na medida em que apresenta as revisões teóricas pelas quais passou a AD. Tais revisões se dão, obviamente, no tempo, mas não é uma ordenação cronológica que marcará ou definirá sua importância e sim o que representam em termos de uma proposta contínua de reelaboração teórica.

A posição teórica apresentada por Pêcheux para o que denominou de *primeira época de análise do discurso (AD-1)*, e que se marca com o livro *Analyse Automatique du Discours* (em português, *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*), de 1969, concebe já o discurso como produção e como processo participante e determinante de uma maquinaria “autodeterminada e fechada sobre si mesma” (2001, p.311), em que uma estrutura determina os sujeitos que dela imaginam se utilizar quando, de fato, servem como seu suporte. A língua, nesse processo, é tida em sua invariabilidade lingüística, sobre a qual uma heterogeneidade discursiva se manifesta em processos discursivos justapostos.

² Alusão ao livro *Conjunções e Disjunções*, de Octavio Paz (São Paulo: Perspectiva, 1979).

³ in GADET, Françoise. e HAK, Tony. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2001.

Essa primeira época, de forte influência estruturalista, supõe um sujeito não intencional na origem de suas enunciações e trata a língua (a partir das concepções de Saussure quanto à sua sistematicidade e seu caráter social) como base dos processos discursivos, em que comparece a instância da História. Desse modo, apresentam-se já imbricados os conceitos de sujeito, língua e História, essenciais para a própria conformação da AD como área de conhecimento.

Na leitura que Pêcheux faz de Saussure tem-se problematizado o clássico *corte* proposto pelo lingüista entre língua e fala. Para Pêcheux, esse corte promoveu, mesmo que não intencionalmente, um desvio da Lingüística das questões da Semântica e uma abertura para o subjetivismo e o formalismo, na medida em que a *parole* é pensada como individual, relacionada à performance do indivíduo falante, e a *langue*, como abstrata, formal. Pêcheux propõe, então com base no materialismo histórico, que, para se deslocar o foco do indivíduo, da problemática subjetivista, e para que as discussões alcem o campo da linguagem e, portanto, se desvinculem de uma ligação estrita e única com a língua, que se faria necessário refletir sobre essas questões a partir de outros conceitos: os de formação discursiva e formação ideológica. Decorre daqui o importante deslocamento que fará Pêcheux de *língua* para *discurso* (convergem para esse deslocamento as vozes de Saussure – rediscutido por Pêcheux –, Marx – relido por Althusser – e Freud – revisto por Lacan), conceito que dialoga com os de sujeito e História e que, a partir desse diálogo, reposiciona o olhar do pesquisador para o que Saussure propôs ao tratar da língua: constituir-se como sistema e possuir, portanto, uma organização, o que lhe confere um caráter constitutivamente social⁴. A materialidade discursiva atualizaria o que de abstração tem-se no sistema língua. O seu caráter social seria, ao mesmo tempo, base e resultado dessa conjunção/disjunção.

Ainda de acordo com a primeira época da AD, temos que aceder à estrutura de uma maquinaria discursiva pressupõe a reunião de traços discursivos empíricos condicionados por apenas uma *máquina* (por exemplo, uma ideologia) e a construção de um espaço de distribuição combinatória das variações empíricas desses traços, com base em procedimentos de regulação lingüística.

Os *corpora* de análise seriam, assim, fechados, selecionados em um espaço discursivo circunscrito, sob condições de produção estáveis e homogêneas, representadas em

⁴ Vale ressaltar que, segundo a leitura de Pêcheux e Gadet, um certo *modo de ler* Saussure deixou à margem o importante conceito de valor proposto pelo lingüista, tão interessantemente problematizado pela AD. Além disso, deslocar *língua* para *discurso* – o que fez Pêcheux – recolocou em pauta a importância de Saussure, que também via na língua, como Pêcheux no discurso, o equívoco como fato estrutural, como possibilidade de no sistema provocarem-se deslizamentos significantes.

discursividades textuais auto-estabilizadas, como, por exemplo, os discursos políticos ou religiosos. A análise lingüística é condição para a análise discursiva e se dá de modo autônomo, exaustivo, com a pressuposição de uma neutralidade e de uma independência discursivas da sintaxe, e sempre operada em processos de detecção e construção de identidades parafrásticas.

Segundo Pêcheux, a *AD-1* opera por etapas, com ordenação fixa, com procedimentos metodológicos pré-determinados, em que as *máquinas* discursivas são tomadas como unidades justapostas (fechadas sobre si mesmas e idênticas a si mesmas). Em decorrência, a existência do *outro* subordina-se ao *mesmo*; uma alteridade discursiva ou estrutural é considerada residual, ou mais ainda, como instância subordinada ao mesmo, cuja análise centralizar-se-á na detecção do que não varia e, portanto, do que se repete.

A *segunda época de análise do discurso (AD-2)* toma como objeto de discussão *as relações entre as máquinas discursivas*, relações essas desiguais, e que se organizam por *dispositivos*.

Se as relações começam a ganhar o foco de atenção nas análises discursivas, conseqüentemente é posta em crise a noção de maquinaria estrutural. A influência de Michel Foucault⁵, nesse sentido, faz-se sentir a partir de sua proposição sobre as *formações discursivas (FDs)*, cujos dispositivos encontram-se em relação paradoxal com o *exterior* dessas formações discursivas, pois elas continuamente vêm-se em articulação entre si; no embate, no confronto, no contágio, elementos acabam por se repetir, evidências discursivas são expostas, em, segundo Pêcheux, pré-construídos e discursos transversos (os primeiros, efeitos do interdiscurso, constituído, por sua vez, por uma memória discursiva; os segundos, seus efeitos no intradiscurso, no fio discursivo).

Introduz-se aqui, portanto, a noção de interdiscurso, que identifica o *exterior específico* de uma FD que a constitui. Ressaltamos uma distinção feita por Pêcheux entre *constituição e evidência*⁶ discursiva. O interdiscurso *constitui* uma formação discursiva; a repetição estrutural própria das máquinas discursivas é o que promove as condições para as

⁵ FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. RJ, Forense Universitária, 2004.

⁶ No artigo *Mises aux points et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours*, de 1975, que Pêcheux escreveu com Catherine Fuchs (e que, em português, encontra-se no livro *Por uma análise automática do discurso – uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, sob o título de *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas*), o autor intensifica a análise que faz das relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, defendendo a idéia de que o sujeito pensa ser a fonte de seu dizer, pois, sob ação da interpelação ideológica, visualiza em seu dizer uma *evidência* (temos aqui a alusão a sua teoria dos dois esquecimentos). Nesse mesmo artigo, os autores se propõem a apresentar um “quadro epistemológico geral” da AD e, a partir dele, explicitam a sua relação com Saussure, Marx e Freud. É oportuno destacar que vários conceitos que serão apenas aqui mencionados encontrarão, no decorrer do trabalho, um espaço maior para discussão, visto este ser apenas um momento de sua apresentação.

evidências surgirem. Um paradoxo, portanto, trama-se aqui: o caráter de fechamento de uma maquinaria é conservado pelas suas repetições estruturais ao mesmo tempo em que aparece como resultado da irrupção de elementos exteriores e anteriores a ele, provenientes do interdiscurso.

O sujeito, nessa segunda época de análise do discurso (AD-2) marcada pela publicação de *Les Vérités de la Palice* (1975) – em português, com tradução (em 1988) de Eni Orlandi, *Semântica e Discurso - uma crítica à afirmação do óbvio* –, continua efeito do assujeitamento à maquinaria de FDs, na ignorância de sua condição. Porém, o olhar de Pêcheux vê nessa idéia proposta por Althusser uma aparente contradição, que passa a complementá-la: os aparelhos ideológicos não só reproduziriam as relações de produção como as transformariam⁷. A partir daqui, Pêcheux explorará de modo ainda mais crítico os conceitos de formação discursiva e formação ideológica, de Foucault, o que futuramente dará corpo a seu livro *O Discurso: Estrutura e Acontecimento* (de 1988).

Uma problemática em torno da questão da *fronteira*, instância que se estabelece entre FDs, ganha relevância nessas articulações teóricas, a partir das quais começa a emergir a idéia de uma possível *vacilação discursiva* (as FDs em diálogo e confronto produzem efeitos, de ambigüidade ideológica, de respostas prontas, de estratégias discursivas).

O conceito de máquina discursiva, fechada e idêntica a si mesma, começa a ser reavaliado e com ele o de FD e a, até então, negação de uma alteridade discursiva é revisitada criticamente. Porém, segundo Pêcheux, poucas inovações surgiram em relação aos procedimentos de análise nessa época. Um deslocamento significativo refere-se à construção dos *corpora*, que possibilita ultrapassar a condição dos discursos vistos em justaposição para que se trabalhem suas desigualdades internas.

Partindo do pressuposto que houve um deslocamento conceitual sensível de *máquina discursiva* para *máquina paradoxal*, no desenrolar das duas épocas anteriores, Pêcheux caracteriza a *terceira época de análise do discurso* (AD-3)⁸ como a da desestabilização: das garantias sócio-históricas, de procedimentos de análise eminentemente lingüísticos (que passam a se integrar com discursivos).

As pesquisas que exploram, nessa época, o conceito de *heterogeneidade discursiva* permitem, de acordo com Pêcheux, à AD-3 abordar a *construção* dos objetos discursivos e, em decorrência, a considerar as noções de pontos de vista, de lugares enunciativos.

⁷ Problemática discutida por ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. São Paulo, Graal, 2003.

⁸ Momento em que o autor aproxima-se dos historiadores Guilhaumau, Maldidier e Courtine, cujos escritos deste último promovem uma convergência maior entre as propostas da AD e as teses foucaultianas.

Conseqüentemente, do discurso de um outro (posto em cena pelo sujeito) ou do discurso do sujeito (pondo-se em cena como outro). A categoria do enunciador estratégico aparece aqui como advinda de um “além interdiscursivo”, reforçando a (des)estabilização, a ausência/presença de um auto-controle enunciativo⁹.

Nesse ponto do texto de Pêcheux, em que finaliza uma breve sistematização das discussões teóricas que envolveram, na França, a Análise de Discurso no período entre as décadas de 1960 e 1980¹⁰, o autor interroga, de dentro de sua armação teórica, o leitor, ele mesmo e a AD.

Agrupamos e sintetizamos tais questionamentos:

Com relação ao sujeito

- “como separar, nisso que continuamos a chamar ‘o sujeito da enunciação’, o registro funcional do ‘ego-eu’ estrategista assujeitado (...) e a emergência de uma *posição do sujeito*?”;
- “que relação paradoxal essa emergência mantém com o obstáculo, a irrupção imprevista de um discurso-outro, a falha no controle?”;
- “o sujeito seria aquele que surge por instantes, lá onde o ‘ego-eu’ vacila?”;
- “como inscrever as conseqüências de uma tal interrogação nos procedimentos concretos de análise?”

Com relação a texto e discurso

- “o que faz com que textos e seqüências orais venham, em tal momento preciso, entrecruzar-se, reunir-se ou dissociar-se?”;
- “como reconstruir, através desses entrecruzamentos, conjunções e dissociações, o *espaço de memória* de um corpo sócio-histórico de traços discursivos, atravessado de divisões heterogêneas, de rupturas e de contradições?”;

⁹ Questões discutidas pela lingüista Jacqueline Authier-Revuz em, dentre outros textos, *Palavras Incertas* – as não coincidências do dizer. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

¹⁰ Reforça-se aqui o que já foi citado no corpo do texto: o livro *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento* (São Paulo, Pontes, 2002), de Michel Pêcheux, marca este importante momento do pensamento do autor, em que, ao sintetizar as discussões teóricas que envolveram a AD-3, estabelece conexões mais bem sistematizadas com algumas das idéias de Michel Foucault.

- “como tal *corpo interdiscursivo de traços* se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela?”;

Com relação à interlocução

- “Se o pensamento que se confronta com um ‘tema’ sob um certo ‘ponto de vista’ é uma *posição no interior de uma rede de questões*, como esta posição vem se inscrever, de uma só vez, nas figuras da ‘troca’ conversacional (do diálogo à ruptura, passando por todas as formas de conflito) e nas figuras que põem em perspectiva, como um gesto que estrutura um campo de leituras (indicação de filiações, de ‘trajetos temáticos’ convocando séries textuais heterogêneas)?”;
- “o que é que faz, desse modo, o *encontro* entre um espaço de interlocução, um espaço de memória e uma rede de questões?”;

A AD como processo

- “como conceber o *processo de uma AD* de tal maneira que esse processo seja uma interação ‘em espiral’ combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais (orais/escritas), de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita?”;

Com relação à escrita

- “como a escrita vem escandir tal processo, aí produzindo *efeito de interpretação*?”¹¹;
- “como o *sujeito-leitor* emerge nessa escansão?”;
- “o que é *interrupção* nesse processo?”;
- “em que condições uma interpretação pode (ou não) fazer intervenção?”

(...) (PÊCHEUX, 2001, pp. 317-318).

¹¹ Sobre os conceitos de escansão e interpretação nos diz Foucault (2004a) que as formações discursivas comparecem como princípio de escansão nos discursos e como vacuidade na esfera da linguagem. São elas, as formações discursivas, as responsáveis por lacunas, vazios, ausências, limites e recortes nos discursos. Interpretar, nesse sentido, seria o modo de compensar essas brechas multiplicando sentidos, “uma maneira de falar a partir dela e apesar dela” (p.136), dessa *pobreza* enunciativa.

Não temos como objetivo responder a todas essas questões. O que nos interessa, a partir delas, é justamente marcar (discursiva, teórica e metodologicamente) as tensões que provocaram em relação a nossa discussão acerca de nosso objeto e como nos posicionamos frente a elas e com elas dialogamos. Para isso, e em decorrência disso, questionamos nós mesmos, nosso objeto, nossas preocupações:

- nos discursos produzidos em uma instância monitorada do ler e do escrever, no Ensino Superior, quais estratégias discursivas são acionadas (e como) para os sujeitos manifestarem o que dizem de uma determinada maneira e não de outra?
- como o outro-Outro se revela nessas produções?
- como os modos de ler e dizer podem inscrever indícios de autoria frente à heterogeneidade constituinte do discursos e do sujeito?

Desenvolveremos cada uma dessas perguntas, que, cremos, acabarão por se conformar como matrizes do que nosso modo de ler Pêcheux inscreveu como novos *trilhamentos*, construídos a partir de correlações teóricas, metodológicas, de pesquisa, assim como determina a AD.

As perguntas serão discutidas teórico-metodologicamente a partir de:

- *textos produzidos*: o primeiro, por uma *candidata* a acesso à instituição superior em estudo; um segundo, por uma outra *candidata* a acesso à instituição superior em estudo em comparação a um texto de uma *aluna* de 7^a. série (8^o. ano) da rede pública municipal de ensino de Osasco; dois textos, produzidos por duas alunas de uma mesma turma e semestre (turma 1B1 – noturno – 1^o semestre) do curso de Pedagogia da instituição em estudo.
- *conceitos* que subsidiarão nossa leitura e escrita: formação discursiva, sujeito, discurso, interdiscurso, heterogeneidade discursiva, memória discursiva, dialogismo, polifonia, efeitos de sentido, outro-Outro, gêneros discursivos, posições subjetivas, estratégias discursivas, autoria.

Vimos na articulação desses conceitos, e conseqüentemente na dos autores que os discutiram – Pêcheux, Foucault e Bakhtin –, a possibilidade de investir em nosso objeto com lentes tão complexas quanto complexa é sua natureza.

Para organizarmos tais procedimentos, partiremos, no próximo tópico, dessa rede conceitual, que será necessária para sustentarmos nossa análise dos textos selecionados.

1.3. Por uma sistematização conceitual

Valendo-nos dessa primeira sistematização, por meio da qual se percorre um trajeto construído pela AD de linha francesa a partir de reformulações teóricas cujas propostas foram organizadas por Pêcheux, percebemos que incorremos em alguns de seus conceitos-base¹² que subsidiarão nossas formulações teóricas neste item.

Vimos em *formação discursiva*¹³ um conceito-chave da AD, que nos auxiliou a formular nosso problema de pesquisa, a configurar aspectos constituintes de nosso objeto, a definir e conduzir nossos procedimentos metodológicos.

É no diálogo direto com Foucault que Pêcheux encontrará condições para (re)formular o conceito¹⁴.

FOUCAULT (2004a) coloca uma questão que, assim como concebida para a construção conceitual de *formação discursiva*, convoca outros dizeres, não por acaso, de áreas de conhecimento de cujos imbricamentos é proposta a AD.

Frente a uma elaboração discursiva, ao se interrogar sobre aquele seu aparecimento e não de um outro, segundo Foucault, o sujeito instaura, ao invés de uma suposta noção de *determinação* discursiva, a de *vacilação* discursiva. Ao se posicionar em seu dizer, o *sujeito* coloca nessa sua manifestação referenciais em conformação com determinados fatores históricos, sociais, ideológicos e, ao mesmo tempo, de ruptura em relação a outros (tem-se aqui o início das formulações de Foucault sobre o conceito de enunciado).

Se atentarmos para a utilização, em diferentes momentos da História, de lexemas que integram *formações discursivas* (nos registros informais do cotidiano ou nos ocorridos em espaços mais monitorados do dizer), poderemos visualizar nelas camadas ideológicas fruto de posições socialmente demarcadas, que, por sua vez, deflagram efeitos de sentido que constituirão outras formações discursivas.

¹² Michel Pêcheux, ao lançar, ao final do texto *A Análise de Discurso: três épocas (1983)*, questionamentos que continuariam a impulsionar reformulações (conexões/disjunções) teóricas na AD, inscreve na ordem do discurso outros caminhos; um deles foi construído por nós como um possível trilhamento, este de sistematização conceitual.

¹³ Os conceitos aqui explorados serão mais bem articulados no Capítulo 3, em que o conceito-chave de formação discursiva será desenvolvido a partir de seus imbricamentos com outros conceitos igualmente importantes para nossas reflexões.

¹⁴ Não será de imediato que Pêcheux creditará a Foucault a elaboração do conceito de *formação discursiva*, como salienta Maria do Rosário Gregolin, em seu artigo *Bakhtin, Foucault, Pêcheux* (BRAIT, Beth - org. - *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo, Contexto, 2006).

Assim constroem-se as concepções, os princípios, as teorias, as interpretações.

Erro e desvio (em termos lingüísticos); deficiente auditivo e surdo (em termos de categorização fisiológica); tia, professora, educadora (em termos de representação social) são exemplos comuns de lexemas que integram diferentes enunciados; produzem efeitos, em cadeia, a partir de como são atualizados em discursos e passam a organizar formações discursivas, constituídas em contrastes, embates, assimilações e reproduções de posições ideológicas.

Como marcam suas posições esses sujeitos que, em seus processos de significação, organizam seus dizeres com tais termos? Qual posição (social, religiosa, pedagógica) demarcam ao projetarem em enunciados e discursos tais inscrições lingüísticas? Que concepções de linguagem, de homem, de mundo revelam?

São esses diferentes *discursos*, produzidos e manifestados pelas *formações discursivas* e nelas organizados, que a AD denominará *interdiscurso*.

No histórico e no social os discursos dispersam-se, na contradição, na negação, na continuidade ou descontinuidade de suas formulações. Decorre daí a concepção de *unidade discursiva* de FOUCAULT (2004a), possível pela antecendência/sucessão, imbricamentos, deslocamentos de enunciados que marcam todo discurso.

Imerso em processos ininterruptos de produção de discursos, portanto em *práticas discursivas*, o homem constrói sua condição de *sujeito*, organizando cenários de atuação, conformando socioideologicamente condições de produção discursiva, que, por sua vez, asseguram-lhe *unidade discursiva* (possível sob condições paradoxais que caracterizam o embate constante entre materialidades históricas e dispersões de acontecimentos).

O conceito de dispersão está ligado, como argumenta Foucault, a um já (jamais) dito. Todo dito encontra seu silêncio na dispersão temporal e descontínua da História, apaga-se, perde-se no tempo em decorrência de transformações histórico-sociais.

Esse já-dito reaparece em jamais-dito, na e como continuidade de acontecimentos e discursos que se diluem temporalmente.

Na relação que se estabelece entre unidade-dispersão, os discursos regulam-se em *formações*, marcadas, portanto, constitutivamente pela *heterogeneidade* (vozes divergentes que movem o jogo das significações).

Se o discurso pressupõe essa partilha/ruptura de enunciados produzidos sociocultural e ideologicamente, que ora se aglutinam, ora se contrapõem, e dispersam, exprime, nessa pressuposição, uma *memória discursiva*, (re) conformada a todo momento por posições

subjetivas inscritas discursivamente e por meio das quais efeitos de sentido são postos em funcionamento.

Essa memória, nunca individual, é formada pela atuação do interdiscurso, das diferentes vozes, provenientes de diferentes lugares sociais, entrelaçados em uma formação discursiva. Inseridas em formações ideológicas (que refletem e refratam posições de classes em conflito), as formações discursivas organizam (-se em) estratégias do dizer localizadas espaço-temporalmente.

Essas estratégias funcionam pelas inscrições subjetivas (marca-se, assim, a distinção entre indivíduos, seres empíricos de existência particular, instância do individual, e sujeito, efeito de uma posição subjetiva) manifestadas no social e no ideológico, em dado momento histórico e sob determinadas condições.

O sujeito, tomado assim como instância discursiva, revela uma voz na qual ecoam vozes que constituem/integram esse lugar histórica, social e ideologicamente definido.

O sujeito discursivo, portanto, difere-se de um sujeito como proposto por, de modo geral, teorias lingüísticas: aquele que tem capacidade para aquisição de uma língua e dela faz uso de acordo com o contexto sociocultural do qual faz parte.

Um sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica, que manifesta uma voz, por sua vez constituída de outras vozes sociais, difere epistemologicamente do sujeito usuário de uma língua, consciente desse uso e que está na direção e no controle de seus dizeres.

As diferentes vozes que integram o dizer do sujeito conferem a seu discurso um caráter de heterogeneidade, em contraposição ao de homogeneidade, característico, ilusoriamente, do indivíduo falante. Assim, são as diferentes vozes sociais que conferem ao discurso sua heterogeneidade, sua constituição dialógica.

Dialogismo e polifonia (muitas vozes, etimologicamente) são conceitos desenvolvidos por Bakhtin em seus estudos sobre o romance (de Dostoiévski, especialmente) e que dialogam com os da AD.

A preocupação do autor centrada no romance e, portanto, no literário, não impede uma aproximação – que se pretende problematizadora – de algumas de suas idéias com as preocupações da AD referentes ao estudo do sujeito.

Bakhtin, ao tratar do dialogismo, enfatiza a relação entre o eu e o outro, estabelecida pelo sujeito em seus processos de trocas simbólicas, que ocorrem em e são condicionadas por contextos específicos de produção discursiva. Contexto é aqui entendido como formulado por Foucault - e posto em diálogo com a concepção que dele tem o teórico russo -: “conjunto dos

elementos de situação ou de linguagem que motivam uma formulação e lhe determinam o sentido” (2004a, p.110).

Essa relação entre o eu e o outro enfatizada pelo conceito de dialogismo de Bakhtin abre um caminho - nada tranqüilo - de interlocução com as formulações da AD¹⁵. Pêcheux fará uma crítica ao teórico russo com relação ao conceito de *interindividualidade* por ele formulado. Conceito centrado na e formulado a partir de sua concepção de interação sociocomunicativa. Essa crítica provocará uma crise na AD francesa, a ponto de Pêcheux se referir aos teóricos como ou *lingüistas marxistas* ou *sociologistas* (alusão à corrente bakhtiniana, que, segundo Pêcheux, desvirtuava as discussões que viam no histórico-político uma dimensão fundamental para as reflexões sobre sujeito e discurso, e que seriam atenuadas por uma sociolingüística)¹⁶.

Se o sujeito põe em conexão um amplo conjunto de dizeres provenientes de outros sujeitos, e nesse embate *efeitos de sentido* outros são produzidos, conceituar *outro* se faz essencial neste momento, em nossa leitura, a partir de Bakhtin e sua análise sobre o signo ideológico. Dessa forma acreditamos poder marcar essa nossa leitura e justificar a convocação dos autores a partir não de suas confluências mas de suas divergências e assim operarmos pela contradição.

Bakhtin (Volochinov), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929-1930), inter-relaciona os conceitos de signo e ideologia. Para o teórico russo, “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico” (2002, p.32).

Se pensarmos com o autor que todo objeto é percebido de maneira simbólica, ou seja, a partir de sua representação como produto ideológico, como símbolo de, sua representação sígnica, sua materialização em palavras, vem igualmente toda revestida de valores provenientes do contexto gerador de sua significação.

Temos o exemplo clássico utilizado pelo autor nessa obra da foice e do martelo. Como instrumentos de trabalho, possuem uma função, porém, como emblemas da União Soviética, revestem-se de significados e convertem-se em signos ideológicos. Nesse raciocínio, os signos, a partir do momento em que se *desdicionarizam*, que são atualizados em práticas de enunciação, carregam consigo traços significantes próprios de um contexto específico de produção.

¹⁵ Outros diálogos entre formulações feitas por Bakhtin e as desenvolvidas por Foucault (o conceito de contradição do filósofo, por exemplo) e Pêcheux (a teoria dos esquecimentos e a relação entre ideologia e inconsciente) serão por nós discutidos nos Capítulos 2 e 3.

¹⁶ Essas referências foram encontradas em Maria do Rosário Gregolin, em artigo anteriormente citado.

São, portanto, as práticas discursivas, deflagradas pelo homem em estado de cultura, que conferirão significâncias e atribuirão sentidos às palavras, aos signos, nesse sentido, ideológicos.

A linguagem, como fenômeno social, converte-se em uma realidade dos fenômenos ideológicos, já que os atualiza em signos. Nas palavras de Bakhtin, “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos fenômenos sociais” [...] “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (2002, p.36).

E é a palavra a comentadora dos fenômenos ideológicos, é ela que torna possível sua compreensão, já que operam sempre com a participação de um discurso interior: “toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal” (Ibid., p.38). Assim, a palavra acompanha a produção e a recepção de uma peça teatral, de uma apresentação musical ou de dança, de uma exposição artística (de pinturas, esculturas).

A palavra acompanha o universo semiótico das relações humanas e das produções culturais, dos acontecimentos sócio-políticos, das engrenagens econômicas, de todos os campos da criação humana, de suas práticas religiosas, jurídicas, familiares e educacionais. A palavra, em nossa leitura, é a instância primeira do *Outro* como esfera que compreende o contexto social por onde circulam e se projetam os sujeitos (constituídos pela cultura, pela língua, pela linguagem). Tecida “a partir de uma multidão de fios ideológicos”, a palavra serve “de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Ibid., p.41).

Bakhtin vê em Jano (a figura mitológica de duas faces) a representação metafórica do signo ideológico na sua dimensão dialética interna: estabilizador de discursos ao mesmo tempo em que pode projetar, a partir dessa estabilização, rupturas na cadeira discursiva. Assim é tanto nos momentos de crise, de revoluções, como no quadro das práticas cotidianas do sujeito. Nesse sentido, signo e sinal não devem ser confundidos. Bakhtin vê no sinal

uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável) (2002, p.93).

Tal definição não o impede de relativizá-la, ao conferir inexistência à sinalidade em estado puro. Recorre como exemplo às “primeiras fases de aquisição da linguagem”, nas quais tal sinalidade já é revestida e investida de mobilidade, uma vez que sua ocorrência se faz a partir de um contexto específico de produção de linguagem.

O teórico russo utiliza os conceitos de sinal e signo para definir identificação (relacionada ao conceito de sinal) em contraposição à descodificação ou compreensão (em referência ao conceito de signo). Ao contrapor um sistema abstrato de formas normativas à linguagem como uso particular a partir de contextos possíveis e específicos endereça sua crítica às formulações saussurianas sobre língua e reforça sua concepção do conceito de compreensão como ato de resposta de um sujeito ao que se expõe a ele como formulado ideologicamente.

Compreender, segundo Bakhtin, é responder a uma situação dada como sujeito em *interação verbal* com o contexto de produção de enunciados, com, a partir de nosso modo de ler, uma memória discursiva mobilizadora de significantes, de sentidos. Para que isso ocorra, a construção cultural, promovida pela linguagem, pelo homem em estado de cultura, por suas filiações discursivo-ideológicas, pelo Outro, enfim, é posta em circulação, pois “a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas¹⁷, formando uma réplica” (Bakhtin, 2002, p.132). O que significa que toda produção de linguagem prolonga outras produções, antecipa algumas, investe outras de outros significados, as ressignifica, burla, desdiz, blefa, a partir da linguagem concebida aqui como construção histórico-social, sempre contextualizada e acionada a partir de determinadas condições de sua produção.

A multiplicidade de significações é garantida justamente pela linguagem em operação, pela enunciação. A estabilidade e a identidade necessárias para que a *interação verbal* se efetive aparecem, pela enunciação, como provisórias, já que “a multiplicidade das significações é o índice que faz de uma palavra uma palavra” (Ibid., p.130), na concepção de signo como proposta por Bakhtin.

Esse processo de significação no qual o homem está inserido culturalmente e do qual emerge o sujeito que se caracteriza e o caracteriza como processual é movido pelo que Bakhtin denomina de *reavaliação*, o deslocamento de uma palavra de um contexto de apreciação para outro, o que não ocorre de modo tranqüilo, mas contraditório, de maneira a reconstruí-la ininterruptamente. O Outro, como fenômeno sócio-ideológico essencial para a *vida em interação*, para a vida em estado de cultura, integra, estabiliza o signo para poder transformá-lo.

¹⁷ Em *Questões de Literatura e de Estética* (A Teoria do Romance), Bakhtin assim define a “nossa palavra”: “se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros, e no início suas fronteiras são quase imperceptíveis” (1988, p.145).

Essa posição assumida por Bakhtin que concebe a palavra como inserção social e o sujeito *em interação* como seu mobilizador aproxima os termos enunciado e enunciação, aos quais o autor se refere utilizando uma mesma palavra, *viskázivanie*¹⁸. Esse procedimento reforça o caráter social com o qual Bakhtin reveste a língua, segundo ele atualizada em enunciados, que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana.

Já para Foucault, enunciado e enunciação compõem dialeticamente as estratégias enunciativas e sua singularidade. Segundo o filósofo, o enunciado é uma função que requer:

[...] um referencial (que não é exatamente um fato, um estado de coisas, nem mesmo um objeto, mas um princípio de diferenciação); um sujeito (não a consciência que fala, não o autor da formulação, mas uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por indivíduos diferentes); um campo associado (que não é o contexto real da formulação, a situação na qual foi articulada, mas um domínio de coexistência para outros enunciados); uma materialidade (que não é apenas a substância ou o suporte da articulação, mas um *status*, regras de transcrição, possibilidades de uso ou de reutilização) (2004a, p.130).

E que mantém as constantes pelas quais esses mesmos enunciados são “institucionalizados, recebidos, empregados, reutilizados, combinados entre si” (2004a, p. 131), apropriados e organizados em função de determinadas estratégias enunciativas.

Vimos que o conceito de enunciado aglutina posições teóricas de Pêcheux, Foucault e Bakhtin sem, no entanto, estabilizá-las.

Esse diálogo põe em relevo a dimensão social que caracteriza todas as formulações. Os enunciados emergem do cultural, em uma dinâmica que mostra ser imprescindível uma certa estabilização do dizer, mas que aponta, contínua e contraditoriamente, para a desestabilização, a que põe em trânsito e trilhas outras articulações.

Elemento central para esse movimento significativo é a posição subjetiva, que conforma o funcionamento discursivo. E é justamente nessa conformação que visualizamos a diferença conceitual entre Pêcheux e Bakhtin, diferença que motivou a crítica anteriormente exposta.

Pensamos que o modo de ler que Pêcheux direciona a Bakhtin é um modo tramado pelos vários fios que já indicam, por sua vez, o modo de ler proposto pela AD, na *confluência*,

¹⁸ Em nota do tradutor constante da obra *Estética da Criação Verbal*, informa-se ao leitor a utilização de enunciado e enunciação para a palavra *viskázivanie* em suas aparições no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. O termo seria utilizado para referir-se ao ato de produção do discurso (oral e escrito, discursos da cultura) e associado, pelo próprio autor, a *parole* saussuriana.

de saberes, áreas, disciplinas, o que, em nossa leitura, não invalida a posição de Bakhtin, ao contrário, põe à mostra uma guinada conceitual somente possível por uma demarcação subjetiva, neste caso, a de Pêcheux: a relação interindividual é lida agora como e alçada à posição subjetiva, e a *interação verbal*, à produção discursiva.

Com os conceitos e as posições por ora apresentados, passaremos à leitura dos textos escolares, representantes os dois primeiros da tentativa de acesso de candidatas ao Ensino Superior da instituição em estudo; e o segundo, representante de produções provenientes da rede pública municipal de Osasco, do Ensino Fundamental II. Com eles, discutiremos algumas de nossas inquietações.

1.4. Trilhamentos, correlações, questionamentos: nossa leitura em funcionamento

A partir do diálogo travado com os questionamentos feitos por Pêcheux e com os conceitos provenientes da AD, discutiremos, neste item, nossas inquietações, apresentando como *corpus* para tal desenvolvimento, como já indicado no item 1.2, duas produções de textos de candidatas a ingresso ao Ensino Superior, um texto produzido por aluna de 8^o ano (antiga 7^a. série) da rede pública municipal de Osasco e dois outros textos produzidos por alunas de um primeiro semestre do curso de Pedagogia da instituição em estudo.

- nos discursos produzidos em uma instância monitorada do ler e do escrever, no Ensino Superior, quais estratégias discursivas são acionadas (e como) para os sujeitos manifestarem o que dizem de uma determinada maneira e não de outra?

Essa instância monitorada do ler e do escrever no Ensino Superior pode ser representada por várias práticas, desde as desenvolvidas em ambientes burocráticos e administrativos com seus vários modelos de requerimentos, declarações, atestados, atas e pautas até as encontradas em uma ambiência de leitura e escrita que supostamente opera de modo não tão rígido e modelar, o das práticas pedagógicas, docentes (passando pelos discursos orais, pelos estímulos e interações visuais e gestuais das mais diversas ordens). O *modelo* ensina a ler e a escrever, objetiva, enquadra, direciona. É o caso dos impressos acima mencionados destinados cada um a um fim específico e determinado.

A ambiência das práticas pedagógicas, por sua vez, é tida, pelo senso comum e pelo incomum dos acadêmicos, como a da movência, da não fixidez, do pensar e fazer críticos e, conseqüentemente, do ler e escrever reflexivos. Essa visão que opõe essas ambiências nas falas respeitadas dos profissionais de setores técnico-administrativos ao se reportarem aos docentes quando solicitam o preenchimento de um desses impressos e nas desses últimos, por vezes indignadas pela tarefa insignificante a que têm de se submeter, revela-nos, em parte, como o interdiscurso constrói os modos de ler e de dizer dos sujeitos em suas práticas discursivas manifestadas em e decorrentes de formações discursivas, dos lugares projetados para discursos mais ou menos legitimados, a depender de um contexto de produção, da relação de poder estabelecida entre os sujeitos, da autoridade que a linguagem reveste a imagem que se faz de interlocutores em uma determinada situação.

Temos como exemplo um texto (de candidata a ingresso no ensino superior, especificamente na instituição cujos textos analisamos) que nos faz pensar em como essas

duas práticas, a modelar e a crítica, advindas supostamente de ambiências de leitura e escrita distintas, encontraram uma trajetória que mobilizou arranjos, articulações. Tal trajetória, cujo objetivo final seria projetar-se no Ensino Superior, adentrar as salas, o discurso universitário e ser legitimado por aqueles que têm esse poder e função e que pode ser identificada em grande parte no circuito escolar – que tem como função modelar, muitas vezes simulando criticidade –, inicia-se nas séries primeiras do ensino fundamental e ainda vai encontrar fluxo no ensino superior. Antes, porém, deverá passar por uma banca examinadora de vestibular.

Apresentamos o texto na íntegra (Anexo A - TA):

A Integração globalizada do Eu Tecnológico e Atual

Na atual conjuntura a força expressamente ditadora é do bem coletivo. Isto significa que a fortaleza esta na grande massa ocupacional delimitadora que sugere a juventude de caráter, físico e de ideais.

O pensamento abrangente somatório e acolhedor é a formação de uma cidadania historicamente baseada num fim publicitário justo e adequado aos tempos modernos.

Evidentemente a cultura de toda “sociedade” de muito contribui para a junção de todos estes objetivos, que por ora, estão ainda pendentes.

A política tem passado uma imagem discente e contida.

O alvo é a renovação carismática totalitária e infinitamente saudável, para geração possível e esperada indiscutivelmente relevante no que se refere e se prende no órgão trabalhista, principalmente no Brasil.

A vida em conjunto com um trabalho adequado qualificará o elemento objeto crescente do mundo Capitalista e sucessor da margem da incontida violência atmosférica.

A reurbanização dos centros empresariais protestantes e questionadores dependem desta nova conscientização do “domínio” emergencial do Poder, menciono, tanto Executivo, quanto Legislativo ao Judiciário.

Se conclua assim a retomada no novo Milênio do atual promissor ao Amor da Igreja, que se migra para nós como chance de nos entregar a nova perspectiva para a grande verdade: O sol nasce para todos!!

Ao nos reportarmos a essa produção escrita de uma candidata a ingresso no ensino superior, é difícil não pensar no processo de inserção do sujeito no simbólico, promovido,

dentre outros fatores, pela apropriação que faz da língua e das relações interpessoais que serão possibilitadas por intermédio dela. Processo esse denominado, na maioria das instituições escolares, de *ensino-aprendizagem de língua* (língua aqui, muitas vezes, reduzida a código lingüístico ancorado em regras gramaticais), subjacente ao de todas as outras disciplinas, nos diferentes níveis de escolarização de uma pessoa, e que promoveu tais produções.

Paradoxalmente, tal processo, longo e contínuo, é, por vezes, restrito a palavras como *conteúdo* e *produto*, que, freqüentemente, são priorizadas em atividades que envolvem leitura, interpretação e produção de textos e, portanto, requerem recuperação de uma memória discursiva, relações, interações, continuidade, retrocesso, retomadas, subjetividade. Assim, é comum verificar que o *processo* desaparece do campo de investigação e atuação de educadores para dar lugar ao que se resulta dele. *Produção textual* é tomada como *produto* final e descontextualizado e, como tal, analisada em seu teor *conteudístico*.

Frutos dessa concepção temos as famosas listas de “problemas de redação”, organizadas para que se pense em uma tipologia de tais problemas. Esses vão de equívocos referentes ao não respeito à norma culta, passam pelos de estruturação de oração e períodos, exploram os que concernem à falta de coerência e coesão e, por fim, como complemento aos últimos itens mencionados, enfatizam os de falhas argumentativas.

Todo esse diagnóstico é importante e parece mesmo recobrir a maioria, em quantidade e qualidade, dos ‘deslizes’ promovidos por ‘redatores’ de texto. Porém, vista sob essa perspectiva, a língua parece ser considerada apenas como um arsenal de termos e construções a que se recorre quando do evento de uma ação comunicativa. Por vezes, os termos e as construções são escolhidos de modo correto, por vezes não. Sob o aval desse nosso interlocutor escolhido, o educador, que orienta sobre o que se alterar ou refazer, e amparada pelas listas de erros a não serem cometidos, a grande fábrica de construção de textos prossegue seu trabalho.

Sistema e discurso, redação e produção, conteúdo/produto e processo, enunciado, enunciação e autoria. O que estaria em jogo, nesse jogo de experimentação sobre a linguagem, que parece perpassar essas supostas dicotomias quando da produção escrita de vestibulandos?

O texto em questão foi produzido por uma candidata a uma vaga de um dos vários cursos oferecidos pela instituição particular de ensino superior em estudo. O processo seletivo dessa instituição, como ocorre em grande parte dos exames nacionais de vestibular, consta de uma prova objetiva (com questões de múltipla escolha sobre várias áreas do conhecimento) e de uma redação (que tem como objetivo deixar transparecer o repertório do candidato frente a um determinado tema e sua competência lingüística em organizá-lo em um texto de opinião,

de acordo com as normas prescritas pela língua culta, com coerência e coesão), que é eliminatória.

O tema elaborado para o processo seletivo de cujas redações o texto escolhido é uma amostra versava sobre o poder que a mídia tem em criar modelos a serem seguidos. O candidato deveria se posicionar frente a ele ancorando suas idéias em argumentos pertinentes ao ponto de vista escolhido.

O texto da candidata talvez apareça ao olhar do leitor, em um primeiro momento, como o representante caótico de sua tentativa, obviamente frustrada (a candidata obteve *zero* como nota), de, por meio de uma produção escrita, ingressar na vida acadêmica. Para a candidata, mais uma entre os milhares de estudantes que almejam o ensino superior no país, o texto represente, possivelmente, o passaporte de acesso a uma etapa de vida escolar que promova, dentre outras coisas, o coroamento de todo um *processo* anterior de convívio com o conhecimento (e, obviamente, com a língua materna, por meio da qual esse conhecimento transita, ganha corpo, se faz entender e tem continuidade). Tal processo inicia-se no ensino fundamental (em alguns casos, até antes), tem continuidade no ensino médio e, neste momento, como promessa de acessibilidade ao ensino superior, ganha uma condição de excelência: projetar-se na faculdade.

Assim é o texto, e o que representa como *produto* de uma competência lingüística que vem sendo desenvolvida em anos de vida escolar, que possibilitará ao candidato o tão desejado acesso ao nível superior. Primeiramente, um texto que deverá ser lido, interpretado e escolhido pelo candidato (no caso da parte objetiva da prova) e, posteriormente, um outro texto que deverá ser lido, interpretado e produzido (no caso da prova de redação, a escolha, presente na etapa anterior, também comparece, já que o candidato deverá optar por argumentos convincentes e pertinentes ao tema sugerido).

Segundo Maingueneau, “um texto não é um conjunto de signos inertes, mas o rastro deixado por um discurso em que a fala é encenada” (2001b, p.85). Partimos aqui de uma definição de texto que se inicia pela sua negativa: *não* é a somatória de representações sem sentido, mas a marca deixada pelas condições de produção e recepção de um texto em que uma voz ganha corpo.

O texto da candidata aparece como o oposto do que é esperado, em relação às competências lingüísticas, por uma banca examinadora de vestibular. Como analisar, então, a produção da candidata?

Se retornarmos ao espaço instituído para a cena do exame vestibular e para o discurso que se espera ser colocado *em cena* nesse *espaço* específico de enunciação, nossa leitura dele

identificará uma situação determinada em que um gênero específico de discurso deve dela resultar como produto para uma avaliação. No caso específico do vestibular em questão (e de grande parte dos exames vestibulares nacionais), o que deve advir como produto dessa situação de enunciação é um texto que se enquadre no gênero dos textos de opinião.

A candidata em questão não deveria apenas escrever um texto, mas validar essa cena de enunciação, já que a mesma se encontra legitimada em sua memória (como na de todos os candidatos), como um modelo (a ser imaginariamente) valorizado, por várias instituições, como a família, a mídia, a escola (da família advém a expectativa do ingresso; da mídia, a divulgação de resultados; da escola, sua auto-premiação, representada pela divulgação da origem escolar do ingressante). Compartilhar dessa cena previamente instaurada há muito e por muitos foi o primeiro passo a caminho do exame vestibular.

Em decorrência dessa armação imaginária, o que se espera que um candidato apresente como resultado do que foi apropriado? Não necessariamente um discurso, mas uma armação lingüística que demonstre investimentos e reinvestimentos em imagens estereotipadas, automatizadas e, portanto, descontextualizadas.

O que a candidata possivelmente tenha tentado fazer foi o que dela se esperava, a legitimação de um quadro enunciativo exercitado arquetipicamente em bancos escolares.

Quem se revela nesse texto, o que o texto quis dizer, como representante dessa fala, e para quem? Por que esse modo de articulação textual e não outro?

Assim, mais do que reconhecer (ou negar) o texto produzido, talvez o analista de texto deva tentar desvendar as motivações que fizeram o sujeito *dizer* o que disse e dizer de tal modo e não de outro.

No texto da candidata, a recorrência aos verbos *ser* (à já referida opção pela estrutura sintática da definição e a uma suposta incontestabilidade por ela promovida) e *estar* adicionada ao uso do dêitico (isto) seguido por um verbo no presente que acentua a marca da definição (significa) demonstram o investimento feito em um modelo de pensamento que inibe a projeção de um sujeito que fala por um texto, inibe, em outros termos, a ação enunciativa (1º parágrafo). O que disso decorreria?

Se tomarmos a enunciação, assim como indica BENVENISTE (1995), como a responsável pela mediação entre o que possibilita a língua e o que é nela e por ela concretizado, entre o sistema e o discurso, vemos, como efeito de sua ação, o despontar de um sujeito. Esse sujeito instaurado é ponto de referência para o *espaço* e o *tempo* de manifestação desse discurso. Assim, um *eu*, um *aqui* e um *agora*, manifestados pelo discurso, são responsáveis pela colocação do homem na História, pela sua historicização.

Esse *eu*, que não aparece explicitamente no trecho de texto da candidata, camuflado nas vozes de um Outro-outro (interlocutores vários que atuam sobre a memória discursiva de um sujeito), pode ser entrevisto em algumas construções que seguem.

Na atual conjuntura, bem coletivo, cidadania historicamente baseada, a cultura de toda 'sociedade', junção de todos estes objetivos são arranjos programados para ocupar espaços de fala para os quais se convocam falas do Outro-outro sem que o sentido estabelecido entre eles se construa. Defrontamo-nos com o recurso do recorta-e-cola, estéril e paralisante, em que os recursos expressivos da língua disponíveis para a construção de sentidos congelam-se, não se abrem espaços para a negociação desses sentidos e o que se poderia encaminhar para um exercício de escritura, e de possibilidade de movência de um sujeito, converte-se em uma malograda colagem de escrevências.

O quadro seguinte indica uma leitura de como a cristalização e o engessamento de “arranjos lingüísticos” por instituições, dentre elas a língua escolarizada, podem, por sua vez, indicar modos *estabilizados* de operação com a língua, em suma, modos *estabilizadores* de ler e dizer o mundo.

O DISCURSO E SUAS TRILHAS

PREZADOS COLEGAS	A EXECUÇÃO DESTE PROJETO	NOS OBRIGA À ANÁLISE	DAS NOSSAS OPÇÕES DE INVESTIMENTOS FUTUROS
NUNCA É DEMAIS INSISTIR QUE	A COMPLEXIDADE DOS ESTUDOS EFETUADOS	CUMPRE UM PAPEL ESSENCIAL NA FORMULAÇÃO	DAS NOSSAS METAS FINANCEIRAS E ADMINISTRATIVAS
É FUNDAMENTAL RESSALTAR QUE	A EXPANSÃO DE NOSSA ATIVIDADE	CUMPRE SEMPRE UM PAPEL ESSENCIAL NA FORMULAÇÃO	DAS NOSSAS METAS DE PARTICIPAÇÃO GERAL
NÃO PODEMOS ESQUECER QUE	A ATUAL ESTRUTURA DA ORGANIZAÇÃO	EXIGE PRECISÃO E DEFINIÇÃO	DOS CONCEITOS DE PARTICIPAÇÃO GERAL
DO MESMO MODO,	O NOVO MODELO ESTRUTURAL AQUI PRECONIZADO	AUXILIA A PREPARAÇÃO E A ESTRUTURAÇÃO	DAS NOSSAS PROPOSIÇÕES
▲ EXPERIÊNCIA EVIDENCIA QUE	O DESENVOLVIMENTO DE FORMAS DISTINTAS DE ATUAÇÃO	CONTRIBUI PARA A CORRETA DETERMINAÇÃO	DAS ATITUDES E DAS ATRIBUIÇÕES DA DIRETORIA
POR OUTRO LADO	A CONSTANTE DIVULGAÇÃO DAS INFORMAÇÕES	ASSUME IMPORTANTES POSIÇÕES NA DEFINIÇÃO	DAS OPÇÕES BÁSICAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO
UMA VEZ QUE	A CONSOLIDAÇÃO DOS DADOS CONJUNTURAIS	FACILITA A DEFINIÇÃO	DAS CONDIÇÕES APROPRIADAS PARA O NEGÓCIO
MESMO QUE	A ANÁLISE DA SETORIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS	PREJUDICA A PERCEPÇÃO DA IMPORTÂNCIA	DOS ÍNDICES PRETENDIDOS
O INCENTIVO AO AVANÇO TECNOLÓGICO, ASSIM COMO	O INÍCIO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE NOVAS ATITUDES	OFERECE UMA BOA OPORTUNIDADE DE VERIFICAÇÃO	DAS FORMAS DE AÇÃO

O quadro representa, em pequena escala, o que de possíveis combinações podem ser executadas na elaboração de enunciados. O leitor do quadro pode escolher caminhos de seleção, criar trilhas, cruzar possibilidades, porém, inevitavelmente, cairá no *mesmo* significado, simulado em ocorrências de seleções semânticas diferentes que reportam a um mesmo dizer, que se conclui como não-dizer. As estruturações sintáticas são esvaziadas semanticamente e, portanto, não acionam sentidos, modos outros de dizer e ler e de maneira caricatural representam o que se pode construir institucionalmente pelos mecanismos responsáveis pela linguagem como processo de simbolização.

A construção institucional ou por grupos sociais de um certo *modo de dizer* não é fenômeno atual. O que já foi considerado como “‘antilinguagem’ de uma contracultura ou uma linguagem para marginais” (BURKE, 1997, p.8), uma linguagem à margem da convenção, atualmente traduz-se em linguagem específica de profissionais ou áreas de estudo, como a de educadores ou da Pedagogia, por exemplo, e que caracterizam os famosos jargões.

Como o quadro acima aponta, certos modos padronizados de dizer talvez tragam os resquícios do que caracterizava a linguagem dos jargões nos séculos XII e XIII como referência a falas incompreensíveis, como o gargarejo (*gargle*) ou tagarelice (*gibberish*) ou lengalenga (*gabble*), que, em português, derivou para geringonça (BURKE, 1997).

Essa “fala solta”, “tagarela” que outrora era associada à *palavra* jargão talvez possamos identificar como uma *estrutura significante*. Não se trata mais apenas de uso de alguns termos específicos em nome da concisão, da economia lingüística, da inclusão ou exclusão de interlocutores, mas de um modo de estruturação de pensamento, um modo que nossas análises tendem a encontrar em um jargão escolar (izado), institucionalizado para pouco dizer.

Assim como os sofistas eram criticados por transformarem o conhecimento em mercadoria, como nos faz referência Burke, a escola parece ver em e atribuir a determinadas expressões valor de troca simbólica, em nome de uma hegemonia de pensamento para sua legitimação.

Alguns termos ou expressões não cabem em determinadas situações de interação social assim como há outros (as) imprescindíveis para o sujeitos demarcarem uma posição. Assim vemos em alguns usos sistemáticos de construções que funcionam como palavras–expressões–encaixe a qualquer construção significante. Talvez isso se traduza como a *insignificância* atribuída à linguagem se utilizada de modo diverso ao que dita a mercantilização, ou o que talvez signifique o mesmo hoje em algumas instituições, dentre elas, a escola, a mercantilização dos significados.

Os sujeitos que tendem a práticas discursivas deste tipo de ancoragem colam em um certo modo de (ou em um modo certo de) dizer, em que uma *forma oblíqua de fidelidade* (para utilizarmos uma expressão de Lacan) não se deixa entrever e capturar para outras possibilidades de ler e dizer. Operam a/na língua como se uma suposta estabilidade e correspondência entre termos permitissem apenas uma atualização de significados e significantes (para fazermos uso de uma nomenclatura saussuriana em referência a seu esquema dos planos A e B - pensamento-som - do funcionamento da língua e por nós explorado no Capítulo 2, item 2.1.1.). Uma movência entre eles, em que uma polifonia se estabelecesse, uma ruptura de filiação (significante, discursiva, desejante) apontasse a partir de uma equivalência não unilateral poucas vezes é considerada, praticada, estimulada.

Entre um pré-suposto *sujeito universal* e uma singularidade movida pelo *sujeito da enunciação* e suas posições (para utilizarmos dois conceitos de Michel Pêcheux, mais bem discutidos no Capítulo 4, item 4.1.), existem as condições de produção e os efeitos do inconsciente, existem o *fio discursivo* tramado no intradiscurso e a memória discursiva que coloca o interdiscurso em funcionamento.

A cadeia significante organiza-se sobre formas lingüísticas regulares, utilizadas pelo sujeito que a elas recorre a partir de contextos específicos e segundo operações possíveis pelos processos e relações sintagmáticos e associativos. “Estou de lua virada”, “Posso ajudar?”, “Pois não” são exemplos de uso comum e cotidiano da língua, cristalizados e que constituem um certo tipo de “depósito” de possibilidades de uso para o sujeito em discurso.

Porém, essa mesma língua cristalizada é continuamente contextualizada e determinada por certas condições de produção e, portanto, permanentemente reorientada, sintática e semanticamente, pelos mesmos processos de seleção e combinação que a modelam institucionalmente.

Se pensarmos em como certas atividades escolares estimulam a prática de uma pretensa objetividade ancorada na colagem de um modelo (pergunta-resposta, sínteses, paráfrases¹⁹) e como isso foi historicamente construído a partir da adesão ocidental à retórica clássica, encontraremos resquícios dessas atividades nas práticas de produção textual dos ensinos fundamental e médio, dos cursos pré-vestibulares e nos próprios exames vestibulares (sem falar nas produções de textos do ensino superior).

¹⁹ Atividades essas, cabe salientar, que devem ter seu espaço nas instituições escolares e no discurso pedagógico, já que o conhecimento se dá, dentre outras formas, por repetição e pelos movimentos de avanço e recuo no já posto pela cultura, pela memória. O que se questiona aqui são os efeitos promovidos quando não se desloca a mensagem para o discurso e suas condições de produção e o que, a partir daí, é posto como objeto de análise.

No caso de um exame vestibular, espera-se do candidato que ele use de seu presente para recuperar dados do passado (que opere no discurso a História), expondo, nesse processo, a) como opera com seu repertório; b) que cubra vários campos de conhecimento (uma estratégia que complementa a ação anterior); c) que seja fiel aos fatos reportados; d) que reinvesta toda essa organização textual com uma opinião e e) que considere seu público-receptor (o que lhe ditou tais procedimentos): a banca examinadora. Temos aqui, respectivamente, as características que apontam para um texto jornalístico, pretensamente objetivo: atualidade, universalidade, fidelidade aos fatos, comprometimento de classe e publicidade.

Essa pretensa objetividade ou esse mundo que se intenta objetivamente capturado é, na verdade, a representação de um mundo cuja interpretação é múltipla e heterogênea.

A produção de um texto aciona a tomada de posição de um sujeito frente a um objeto, recortado por fatores que envolvem, portanto, a subjetividade, o contexto, as competências (FIORIN – 2002 – as aponta como lingüística, discursiva, textual, interdiscursiva, intertextual, pragmática, situacional) que conferem à produção sua estrutura e organização, de modo que, simultaneamente, o texto reflita e refrate o evento *produção*.

Podemos considerar como procedimento-base da autoria a convocação de várias vozes para a tomada da palavra pelo sujeito, a partir de uma atualização particular.

A linguagem seria, segundo Bakhtin, essa instância em que se concentram as várias línguas sociais, e, a partir de nossa leitura, em que se conformam as várias formações discursivas constituintes do e pelo sujeito e da cultura que o representa e que é por ele representada.

Dessa maneira, autorar significa interpretar, portanto, conferir sentido a, sempre em condições específicas (ORLANDI, 2004), sempre se considerando de que lugar se toma a língua e se constitui um discurso, o que relativiza se tomar “redações” como produtos universais e homogêneos e seus autores como reprodutores de modelos, estilos e estruturas fixas.

A produção da candidata expressa que os agentes envolvidos nas relações entre linguagem e homem, inclusive em instituições de ensino, tramam-se nessas relações e são por elas revelados, instalados no discurso como autores, requisitantes ou analistas de textos.

Vale a pena retornar ao tema estabelecido para o processo seletivo anteriormente mencionado: o poder da mídia na criação de modelos a serem seguidos. Temos aí a palavra mídia inscrita como instituição, mas ela poderia ser naturalmente substituída por qualquer outra palavra de igual poder e significação, como família, igreja ou escola.

O poder da escola na criação de modelos a serem seguidos. O texto da candidata seria um estímulo interessante para se pensar nesse tema. Por mais que seja um exemplo que mostre de maneira radical a situação em que se encontra a produção textual de candidatos a vagas em cursos de ensino superior no país, ainda assim reflete a situação em que talvez se encontre o ensino-recepção-percepção dessa produção.

O ensino de Língua Portuguesa (que envolveria, por parte daqueles que o concebem e o praticam, um olhar sobre os conteúdos tidos como essenciais para um tal aprendizado bem como para as condições de leitura e produção de textos por aqueles que delas/deles se apropriam) talvez seja entendido como a transmissão de um saber-fazer a partir da posse de alguns instrumentais e não como um processo que pressupõe a aprendizagem de um postar-se e impostar-se, de um escrever-se e de um inscrever-se com e por meio da língua.

O texto da candidata, apesar de revelar extrema singularidade, expõe como o ensino institucional pode impor um modelo a ser seguido e como pode ser mantenedor de um poder para sua criação.

Se seguirmos o texto até seu final, perceberemos que estrutural e gramaticalmente não apresenta falhas - e, ao mesmo tempo, se apresenta como fal (h/t) a, como diferença, uma vez que, mesmo assomando como modelo (ou como sua reprodução), insiste na resistência. Filia-se a uma memória, a um interdiscurso, mas no “fio” do discurso (re) vela efeitos outros. Vemos em cada início de parágrafo a tentativa de se fazer a argumentação progredir, a fala ganhar espaço, “furos” na malha discursiva serem enunciados. Assim, na seqüência de parágrafos, vemos “A política tem passado uma imagem discente e contida.”; “O alvo é a renovação carismática totalitária e infinitivamente saudável...”; “A vida em conjunto com um trabalho adequado qualificará o elemento objeto crescente do mundo...”; “A reurbanização dos centros empresariais protestantes e questionadores...”; “Se conclua assim a retomada...”.

O que se pretende aqui visualizar, a partir de nossa escolha, radical, de um texto que intenta tomar seu lugar no ensino superior são algumas questões que nos levem a refletir sobre como se inscreveriam, em produções textuais, marcas que indicassem uma possível passagem de um ensino modelar para um escritural, em que tais marcas (dessa transposição) se vejam cravadas nos textos de alunos e, uma vez vistas, que signifiquem para o leitor ressonâncias de gênero, de estilo, de afetos e de sujeitos que possam ser reinscritas no analisar-reorganizar a leituraescritura, de quem produziu o texto e de quem o tomou como interlocutor.

Para essa visualização faz-se necessário um deslocamento do olhar, homólogo e simultâneo ao deslocamento inscrito pela língua se tomada em diferente acepção. Reconhecer na linguagem o lugar de onde viria o poder desse deslocamento parece ser um caminho

interessante. Talvez, assim, encontrássemos no tema *O poder da linguagem na subversão de modelos* (de leitura e escritura) um campo fértil de questionamentos.

Por que a investida em uma adjetivação excessiva? Tal recurso cria um efeito na sintaxe que se reverte oposto ao esperado e desejado (pela candidata e pela banca) em termos de coerência, de clareza e progressão argumentativas. Os enunciados truncam-se, não encontram veios de significação, beiram o *nonsense*.

Poderíamos ler nesse *nonsense* a tentativa de uma subversão ao modelo, ao tema, ao contexto de produção discursiva? Ou, ao contrário, a assunção plena a eles?

O outro-Outro (a banca como interlocutora direta; a cultura escolar que prescreveu tal rito iniciático) é posto em desassossego pela inscrição autoral que se pretende, ao mesmo tempo, tão modelar (daí nossa escolha por um texto tão destoante e tão revelador do *mesmo*) e tão singular.

Interessa-nos reforçar, nesse sentido, a nota obtida pela candidata: zero. Caso tivesse, utilizando outro recurso lingüístico ou estratégia enunciativa, explicitado uma outra intenção autoral, sua avaliação seria diferente? Se, ao final do texto, indicasse sê-lo uma crítica, indicasse sua ironia, revelando-a em, por exemplo, uma dedicatória à banca, aos mantenedores da instituição, mais uma vez exagerando em adjetivos, como seria lida?

O texto da candidata chama-nos à atenção de que ao contrário de ser possibilidade e repertório, a língua é “insuficiência e resistência” (expressão utilizada por Perrone-Moisés em seu posfácio a *Aula*, de Roland Barthes, 1989, p. 65), o que, mais uma vez, vem reforçar que um olhar sobre ela deva vir de seu interior, por gestos de deslocamento, em que palavras, significados, significantes, enunciados migrem para além de um modelo, de seu interior, para cadeias de significantes outros, por intermédio da detecção de lugares-comuns, do colar-no-discurso-do-o (O) utro, do representar o que o discurso do outro representou, ou negar essa representação mesmo que superficialmente o texto diga o contrário. Daí a importância de se ler o discurso, em sua materialidade.

O discurso do o(O)utro estará sempre no discurso do escritor de textos, como condição mesma de sua constituição (do texto e do sujeito, via simbólico, linguagem, cultura), como vimos presente, caleidoscopicamente, no texto da candidata, porém sua reorganização é condição para que se estabeleçam as distinções (e apareçam as ranhuras do embate) texto-escritura, indivíduo-sujeito, referencial-discursivo, plenitude-falta, completude-carência, sistema e discurso, redação e produção, conteúdo/produto e processo, enunciado, enunciação e autoria pelas quais a língua se mostra como visor mesmo dessas distinções, da diferença e

não como fortalecedora de dicotomias, como modelar x crítico. Não como fruto e produtora de escleroses, como o texto da candidata ousou revelar.

Um olhar assim para a língua, como instauradora de discursos, a partir do momento em que é tomada pelo sujeito, requer uma experiência outra de linguagem, uma experiência por meio da qual o escritor perceba sua tentativa de apontar com a língua para o exterior, para uma realidade, como sua constituidora e representante, mas, mais que isso, um seu apontar para o interior dela mesma. Dessa maneira, ela pode aparecer como corpo, voz, apresentação e não somente representação.

Talvez o “desemendo” seja vivido e “quase” tudo seja possível de ser dito e escrito.

- Como o outro/Outro se revela nessas produções?

O binômio identidade/alteridade, analisado à luz de manifestações de índices presentes em produções escritas (ainda nos referimos a textos de candidatos a ingresso no ensino superior), reflete o quanto uma memória discursiva atua nas falas, tomadas de posição, textos escritos de sujeitos revelados a partir de determinada situação, de um contexto específico de produção, atua, enfim, na e como linguagem.

O tema proposto – em um outro exame vestibular da instituição cujos textos analisamos – para elaboração de um texto dissertativo que agora passaremos a comentar foi *Ser Adolescente Hoje*.

O título escolhido pela candidata foi “Confissões de uma adolescente”, desse modo grafado, com aspas, que remete ao diário de uma adolescente, da então desconhecida Maria Mariana, material que deu origem, posteriormente, a seriado, filme, peça de teatro, de mesmo título.

As aspas serão utilizadas pela candidata mais duas vezes no texto e as reticências, três - recursos dados a ler e que indicam a recorrência explícita a discursos outros e à ênfase posta em idéias com a finalidade ou de adesão a esse discurso de outrem ou de suspensão de sua validade em uma determinada situação criada para sua contestação (no caso das aspas) ou de suspensão de idéias, indicativas de uma suposta reflexão sobre elas, ou de convite a sua partilha ao leitor ou de pausa para decisões (no caso das reticências).

O texto assim inicia-se (Anexo B - TA):

Adolescência...fase mais complicada de se entender. A maioria das jovens hoje, não se preocupam mais com o presente. A grande parte só pensam em baladas, vida mansa.

Identificamos um discurso sobre a adolescência assumido em expressões como *fase mais complicada de se entender*, *A maioria das jovens*, *A grande parte* e os juízos de valor delas decorrentes: *não se preocupar* (com o presente, ou seria futuro?), *só pensar em*, juízos, por suas vez, incorporados e importados de falas de adultos (pais, responsáveis, modelos de conduta).

O texto prossegue:

Hoje em dia é muito comum grandes empresas usarem e abusarem da imagem dos jovens; Dão preferencias as pessoas mais novas, da “atualidade”.

Uma famosa empresa que comercializa roupas e acessórios utiliza como slogan de suas campanhas publicitárias a construção *Abuse e use* (por sua vez, expressão utilizada em discursos do cotidiano, de modo invertido, quando se pretende demonstrar atitude solícita ou prestativa, ou quando, de modo irônico ou queixoso, pretende-se indicar uso demasiado de algo ou alguém). Notamos um eco desse texto na produção da candidata, não somente com o slogan praticamente utilizado de modo literal (e invertido) como a referência ao modo como o mercado de trabalho e de consumo ditam as preferências.

O texto avança com a exploração de uma questão étnica relacionada ao contingente de população negra (não há referente espacial nem temporal nesse ponto, ou seja, a informação é dada de modo genérico e descontextualizado) e mercado de trabalho (acrescentam-se outras etnias e posição social). Ainda discorre sobre a modernização do mundo e como *“poderíamos mudar toda essa regra que pertuba a todos nós, qualquer tipo de discriminação, machismo, ou seja lá o que for, tudo será de igual para igual”*. A abolição de todo tipo de discriminação e a igualdade de todos podem ser considerados outros slogans freqüentemente explorados pela mídia e pelas falas disseminadas em conversas do cotidiano, em discursos políticos, religiosos, educacionais.

O texto finaliza com *Todos juntos em uma só nação....* A frase feita (como “a união faz a força”, “o trabalho engrandece o homem”, “o sol nasce para todos”) é um outro recurso utilizado agora para finalizar uma progressão de colagens que culmina na aderência ao

discurso do outro/Outro, internalizado, a qual ainda relacionamos ao texto *Pra Frente Brasil*, exaustivamente apresentado pela mídia brasileira à época da e pós-ditadura militar:

Pra Frente Brasil

Angra

Composição: Miguel Gustavo

Noventa milhões em ação
 Pra frente Brasil, no meu coração
 Todos juntos, vamos pra frente Brasil
 Salve a seleção!!!
 De repente é aquela corrente pra frente, parece que todo o Brasil deu a mão!
 Todos ligados na mesma emoção, tudo é um só coração!
 Todos juntos vamos pra frente Brasil!
 Salve a seleção!
 Todos juntos vamos pra frente Brasil!
 Salve a seleção!
 Go!
 Somos milhões em ação
 Pra frente Brasil, no meu coração
 Todos juntos, vamos pra frente Brasil
 Salve a seleção!!!
 De repente é aquela corrente pra frente, parece que todo o Brasil deu a mão!
 Todos ligados na mesma emoção, tudo é um só coração!
 Todos juntos vamos pra frente Brasil!
 Salve a seleção!
 Todos juntos vamos pra frente Brasil!
 Salve a seleção!
 Salve a seleção!
 Salve a seleção!
 Salve a seleção!

Um outro texto (Anexo C - TA), de uma aluna de 8º. ano (antiga 7ª série) de uma escola municipal da Região Oeste do Estado, que tem como tema *Namoro na adolescência*, tece um diálogo interessante com o texto acima, de autoria, como já informamos, de uma candidata a ingresso no ensino superior.

O tema é reproduzido como título e o texto prossegue:

Hoje no mundo todo o namoro na adolescência é comum. Mas os adolescentes não teem os mesmos costumes de antigamente, pois em décadas passadas o namoro era muito difícil, pois os pais escolhiam os noivos para suas filhas e hoje, não é como ontem.

A causa do namoro na adolescência é a grande influência que alguns “AMIGOS” tem. Hoje o namoro está em instinção a moda agora é “FICAR” como dizem os jovens.

A conseqüência de se “FICAR”, pode ser os apelidos, que os garotos que já ficaram com você colocam, ex: Skol (rodada), Bavaria (a cerveja, as meninas dos amigos), etc. E esses apelidos geralmente cai nas meninas, pois o machismo ainda existe.

A solução é as jovens e os jovens se conscientizarem de que “FICAR” não é legal e nem divertido. E as conseqüências que veem depois. (ex: apelidos ou coisas mais graves).

Além da semelhança com as expressões assumidas explicitamente de um discurso outro (novamente de um adulto, pais, responsáveis, mídia, discurso *da escola*), indicadas por nós em itálico, nossa leitura aponta para a equiparação feita entre “AMIGOS” e “FICAR”, grafados do mesmo modo, distinto das outras palavras utilizadas no texto. As maiúsculas, as aspas, o avolumar das palavras, o dar a ver, de modo erotizado, mediados pela introdução do termo *instinção* (no lugar de extinção) podem deflagrar interessantes leituras: a amizade em relação ao namoro, um *instinto* se sobressaindo, uma amizade que vai além dela, um ficar que igualmente pode ir para um além dele, a própria definição dessas ações. Há aqui uma movência subjetiva, um lançar de sentidos a uma deriva, à espera e espreita de uma validação pelo outro-Outro, acentuada pela opção estrutural (que comentaremos abaixo).

O texto passa de uma construção em terceira pessoa, para um *você* explicitado como interlocutor, que mascara, talvez, um *eu* (escondido em um comportamento ainda não aprovado por pais, adultos e, talvez, pela própria autora do texto e que vem expresso em: *E as conseqüências que veem depois* – neste caso, percebemos ainda que o sujeito oscila, perturbado, entre uma escrita prescrita pela gramática e uma tentativa de representação/transcrição da fala, o que resulta em um exercício de hipercorreção lingüística - *veem*).

Chamou-nos à atenção a estrutura do texto: apresentação da idéia, causa, conseqüência e solução.

O conjunto das produções do qual esse texto foi extraído é composto por 50 redações, que possuem a mesma estruturação, por vezes explicitada com os termos causa, conseqüência e solução no interior do texto, por vezes não (um aluno apresentou essa seqüência na margem da folha, como elementos indicativos da separação dos parágrafos/idéias) (Anexo D - TA).

O exemplo de texto da aluna faz parte de um grupo de 22 redações (dentre as 50), que tiveram como estímulo, assim escrito pela aluna autora do texto:

Crie um texto dissertativo com alguns advérbios. Escolha 1 dos temas abaixo:

- Namoro na adolescência
- Educação
- A saúde na cidade de São Paulo
- Pobreza

Interessante notar a abrangência dos temas, a ausência de delimitação, de estímulos recuperados para a produção (o tema foi possivelmente copiado na folha – de caderno –, da lousa ou ditado pelo professor) e o comando específico de utilização de advérbios no texto.

As outras 28 redações, escritas em folha própria, pautada e com comando digitado, deveriam desenvolver o que segue:

Observando a tela ‘Os retirantes’ de Cândido Portinari, elabore uma dissertação, considerando as explicações dadas e os seus conhecimentos sobre o tema da seca na região nordeste e o tema do uso da água no Estado de São Paulo.

Lembre-se

- a estrutura do texto dissertativo: título, idéia central, causa, conseqüência e solução.

Temas discutidos:

- A falta de água na região nordeste: por que ocorre e quais as conseqüências para a população?;
- Características da população nordestina;
- Propostas para diminuir ou solucionar o problema da seca;
- Diferença entre a região nordeste e a região sudeste quanto à presença da água. O que devemos fazer para utilizarmos a água de forma consciente?

Percebemos que essas instruções (indicativas de um caminho a seguir, do que se aproveitar das discussões feitas em aula), ressaltadas por um **Lembre-se**, migraram para uma outra proposta de tema, para a mesma turma, a do *Namoro na Adolescência* (opcional entre mais três), que talvez não admitisse a mesma estruturação (causa, conseqüência e solução), mas assim assumida pelo autor. Importante considerar que o tema acima, cujo comando foi integralmente transcrito, fazia parte de uma campanha sobre o uso racional da água no município e atrelada ao planejamento das aulas de Português.

Pudemos ver todos esses mecanismos externos (do vestibular, da campanha municipal, que geraram, talvez não surpreendentemente, textos semelhantes) condicionando as produções cujos autores assumiram como seus (com assinatura e identidade) o discurso alheio, *o mesmo discurso alheio*, em que identificamos no Outro esses lastros discursivos, culturais e ideológicos, provenientes de uma fala familiar, da escola, do Estado, da mídia e que perdura, encontrando ressonâncias muito semelhantes, em termos de significâncias e estruturação textual, em alunos de 8º. ano do Ensino Fundamental II (7ª. série) e candidatos a acesso ao ensino superior.

Selecionamos, para correlação, duas propostas de redação de exames vestibulares de outras instituições, uma pública e outra particular (respectivamente, FUVEST e PUCSP), Anexos E e F (TC), e podemos verificar que a convocação do candidato para um movimento de leitura, interpretação e produção de texto se dá de modo diferente.

O leitor é convidado, pelas propostas apresentadas, a um jogo intertextual, interdisciplinar, é movido por gêneros discursivos distintos, é convidado, enfim, a projetar-se e mover-se cultural e subjetivamente.

O tema proposto pela FUVEST em seu vestibular de 2005 mobiliza uma leitura, por parte do candidato, que deve considerar várias investidas discursivas, desde a que envolve o significado dicionarizado do termo ‘catraca’ (disponível ao candidato na própria seleção de textos sobre a qual o tema foi elaborado), passando por textos informativos de jornais impressos e da internet que situam o candidato em um contexto de produção da crítica que gerou a idéia de ‘descatracalização’ da vida, elemento aglutinador e gerador de sentidos. O próprio termo ‘descatracalização’, neologismo criado a partir do substantivo ‘catraca’, já demanda do leitor cortes semânticos, por meio dos afixos ‘des’ e ‘izar’, que lançam a palavra ‘catraca’ a outros campos semânticos, a associações de idéias, de imagens (a catraca-estátua por si só subverte sentidos, promove uma reatualização do movimento de leitura).

O que metafórica e metonimicamente podem desencadear as palavras ‘catraca’ e ‘descatracalização’, das mais literais às mais simbólicas relações, inserem o leitor em redes de sentidos.

A reflexão sobre o controle (físico, social, político) que suscitam os termos é, na instrução para o desenvolvimento do tema, ainda submetida ao comando JUSTIFICAR, que igualmente põe o leitor-autor de textos em determinadas posições de julgamento diferentes de explicar, reproduzir, transcrever, por exemplo.

Contemplamos um tema de uma instituição particular, a PUCSP, de 2008, que insere o leitor de imediato e imageticamente à vastidão: efeito icônico criado pelos desenhos de Da Vinci; correspondência com a gama de seus interesses e leituras.

Ao disponibilizar ao candidato três opções de tema, ainda o faz, pelo processo de escolha, refletir sobre, dentre outras possibilidades, as projeções que as invenções alcançam material e imaginariamente para o homem (1ª opção); pensar-se criador como Da Vinci (2ª opção) e deslocar-se do universo material da criação e projetar-se sobre um ideário, refletir sobre valores, considerar (3ª opção).

As propostas exigiam, entre si, fluxo de pensamento, mobilidade, deslocamento de posições.

Uma relação temática entre questões objetivas e tema de redação é uma preocupação de vestibulares como os da UNESP, PUC e UNICAMP, além de neste último haver a possibilidade de escolha, para elaboração dos textos, entre propostas construídas em gêneros discursivos distintos.

Esses exemplos não garantem uma produção textual que se distancie de uma ingenuidade enunciativa, de colagem a idéias e estruturas-clichê, não asseguram posições subjetivas de subversão, de resistência e não aderência ao mesmo, uma vez que cadeias significantes são *construídas e interceptadas no acontecimento* de leitura-produção de texto, porém promovem um cenário enunciativo em muito distinto das propostas apresentadas em nossa análise de textos.

O que vimos na escola (como proposta de produção de textos para alunos de um 8º. ano) e no exame vestibular da instituição em estudo é um movimento inverso aos acima demonstrados, voltado diretamente para uma referencialidade, sem convites: *Namoro na Adolescência, Ser Adolescente Hoje, O Poder da Mídia na Criação de Modelos a serem seguidos*, temas colados a uma experiência do cotidiano, a situações imediatas e objetivadas, que asseguram, em muitos casos, textos-respostas de mesma natureza e que revelam, nas produções aqui analisadas, um circuito que não aponta para a complexidade e a heterogeneidade (textual, discursiva, de gêneros, sócio-cultural, subjetiva) que envolve a prática de leitura e escrita. Complexidade e heterogeneidade que a escola como Instituição, em seus vários segmentos e práticas discursivas, tem como função explorar e desenvolver.

- Como os modos de ler e de dizer podem inscrever indícios de autoria frente à heterogeneidade constituinte do discurso e do sujeito?

O que expusemos a partir de nossas duas anteriores inquietações culminará, e com ela se complementarão, com essa nossa última indagação deste capítulo.

Em uma turma de 1º semestre do curso de Pedagogia da instituição em estudo foi sugerida, pela professora de Comunicação e Expressão, a leitura do livro *Preconceito Lingüístico*, do lingüista Marcos Bagno. Com base na leitura feita e em uma seleção de textos sobre o tema, a turma deveria produzir um texto dissertativo a partir do tema *A Educação, como área de conhecimento, contribui para o reforço ou a atenuação do preconceito lingüístico?*

Das 44 produções, elencamos duas que refletem diferentes modos de ler e dizer.

Produção 1 – Anexo G – TA

A educação é um setor da vida de todos os grupos humanos e onde o preconceito lingüístico é fortemente introduzido.

As camadas sociais que tem maior nível de escolaridade são as que mais excluem e discriminam aqueles que utilizam o uso informal para se comunicar. Infelizmente não consideram a linguagem como algo em constante transformação, e sim, as regras e as normas.

Todas as pessoas são passíveis de deslizes, inclusive os professores, e é aceitável o que diz Francisco S. Borba: “O conceito de correto e incorreto não quer dizer nada, o importante é aquilo que comunica melhor”. É, portanto, uma insensibilidade social questionar a forma e não o conteúdo, construída desde tempos remotos e estimulada ferozmente por aqueles que medem a capacidade de uma pessoa pela sua articulação e expressão da norma culta.

Essa forma de pensamento insustentável mutila a sociedade e incute nas pessoas medo e insegurança em expressar-se livremente e esconde os talentos gerando cidadãos reprodutores e não transformadores.

Assim, para amenizar tal situação é preciso que haja em todos a conscientização de que toda língua muda e a de que todo falante nativo é perfeitamente competente dela, é imprescindível também valorizar a identidade de cada ser humano e as variedades lingüísticas existentes, pois a educação é para liberdade e não para gerar qualquer tipo de preconceito.

O título desta produção, *Educação Preconceituosa*, procura condensar o tema do livro com o tema proposto pela professora. A apresentação de uma idéia, sua progressão e conclusão respeitam um caminho argumentativo revelador de um certo modo de ler, em sintonia explícita com o autor estudado e com um discurso fortemente difundido pela área da Educação, pelos cursos de Pedagogia e de licenciatura: o da conscientização que leva à transformação.

Para o desenvolvimento do tema, a aluna utilizou uma estruturação condizente com o tipo de texto solicitado, a dissertação, e um encadeamento de idéias que considerou os seguintes elementos:

- Definição de educação;
- Oposição entre camadas sociais: as que têm maior nível de escolaridade (em que se incluem as pessoas que mais excluem e discriminam) e que consideram as

regras e as normas x as que têm menor nível de escolaridade (e que menos excluem), que vêem a linguagem em constante transformação e a utilizam em seu caráter de informalidade;

- Caracterização do que denominou de *insensibilidade social* questionar a forma e não o conteúdo, justificando que todos erram, até os professores;
- Geração de medo e insegurança nas pessoas, que não têm como se expressarem livremente; o resultado é a geração de cidadãos reprodutores e não transformadores;
- Encerramento com a solicitação de conscientização por parte de *todos* sobre a competência lingüística dos falantes nativos de uma língua e a valorização da identidade e das variedades lingüísticas, ressaltando-se que a *educação é para a liberdade e não para gerar qualquer tipo de preconceito*.

Em todos os itens, podemos perceber a construção de uma argumentação em torno da idéia de *opressão* (social, lingüística, de expressão, de competências) que se contrapõe à idéia de liberdade e transformação proporcionadas pela Educação (termos relacionados ao corpo enfatizam a dicotomia opressão x liberdade, em uma exploração de um campo semântico comum aos termos: *mutila, incute, medo, insegurança, esconde, reprodutores, gerar*). Temos materializado nesse texto o ideal de que a Educação tem o poder e função de modificar um social, de *gerar* um social, que parece não compor com ela esse mesmo social. A Educação transforma-se em uma superinstância, que observa de longe como o social opera, para, um dia, quem sabe, iluminá-lo e resolver seus problemas (não os dela).

Produção 2 – Anexo H – TA

Crime e Castigo

Ao se falar em educação no Brasil não tem viva alma que não torça o nariz, pois se sabe que vai entrar por um caminho tortuoso, alagadiço, um pântano mal cheiroso. Após a lei de FHC, que impede a reprovação do aluno que não alcançou média para a aprovação a escola se tornou um compromisso ou ponto de encontro, reunião “dus mulekes”. Como podemos exigir algo de alguém se não temos como “punir” o não cumprimento.

Qualquer pessoa com acesso aos alunos da rede pública e dos colégios privados consegue ver o abismo que se cria, dia-a-dia, entre as classes sociais, *os menos “assistidos” vão cada vez mais para o assistencialismo*, depois vem a bolsa escola, o vale gás, vale leite, *vale isso ou aquilo*, porque *no fundo ele não vale nada*, ou *se valer vai ser um voto*. Adolescentes com ensino médio não conseguem ler e interpretar um texto com clareza, escrever é um martírio, transpor as idéias para o papel é uma missão impossível; não foi não esta sendo e não creio que será dado ao aluno a pedra fundamental do saber, ENTENDER o que se lê ou escreve.

A degeneração da língua pátria caminha para o absoluto lamaçal, gírias que se torna base de comprimento: “eai? Fala muleke! Falo?”, ou pior, palavrões, ou tabuismo que viram exclamações, Fudeu! Puta que pariu! E outras que não cabem aqui, ou se cabem não as coloco por falta de coragem. Isso somado aos regionalismos acaba com qualquer mortal que ouve: “me da dois pastel de carne” “a gente vamos na sua festa” “só paguei deiz real no cd”. Por falar em cd, *se a gíria mata a língua falada, a Internet arrasa a escrita, palavras e mais palavras escritas só com consoantes, uma única vogal vira pecado mortal*, um “desligado” “desplugado” um “prego” das ondas da Internet.

No meio disso tudo temos os professores, ou pelo menos ainda assim são chamados, porque de professor só restou a obrigação de ensinar a rabiscar o papel, a “somar” letras e formar palavras. Frases? Nem pensar! Tem que somar palavras, isso é mais complicado, tem que entender e lembrar da frase inteira, depois formar opinião do que leu, *ai..., vale uma das exclamações acima, com todas as letras*.

O professor vê na sua frente o futuro, a base de tudo e de todos, *a criança, com isso a desesperança*, sabe que já são frutos de um ensino ruim, de pais que trabalham para manter-se vivos *vivendo do mínimo, não do salário, mas de tudo, mínimo de saúde, de alimentação, diversão* e qualquer outra coisa que se possa imaginar, o que faz com que muitas daquelas crianças “virem” adultos mais cedo indo à busca de trabalho, e o círculo recomeça. Buscar nos pais a ajuda é quase uma piada, humor negro, se tem tempo não tem base, se tem base não tem tempo, se tem os dois não tem o interesse, mas supondo que tenha os três, o aluno aproveita de outra forma, porque se não estudar não terá castigo, não reprova e continua tudo lindo.

Posso e devo informar que a situação é mal cheirosa, você pode até virar o rosto, fechar os olhos para não ver, mas vai continuar sentindo, sabendo que algo não vai bem, um circulo vicioso, uma situação leva a outra e assim sucessivamente, esmagando a criança e seu futuro, criando novas gerações de “semi-alfabetizados”, NOVO GADO.

O crime é do Estado, o castigo é nosso.

Este segundo texto mostra alguns deslocamentos. O título (não expresso entre aspas) é esteticamente apresentado de modo a suscitar uma relação entre as palavras e o que as envolve (uma espécie de grade), e faz referência à obra de Dostoiévski, de mesmo título, texto em que o narrador coloca sob análise e reflexão sua capacidade de matar alguém, o que acaba fazendo e por cujo crime será castigado.

O primeiro parágrafo faz referência a um trecho do livro de Bagno - em que o autor compara a língua a um rio e a gramática a um igapó, um terreno alagadiço, um pântano -, o qual reproduzimos abaixo:

Você sabe o que é um *igapó*? Na Amazônia, *igapó* é um trecho de mata inundada, uma grande poça de água estagnada às margens de um rio, sobretudo depois da cheia. Parece-me uma boa imagem para a gramática normativa. Enquanto a *língua* é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a *gramática normativa* é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço, à margem da língua (2000, p.10).

A aluna usando a mesma estratégia, o princípio da metáfora, coloca em relação de similaridade educação e gramática, ao situar a educação como “um caminho tortuoso, alagadiço, um pântano mal cheiroso”, assim como fez Bagno em relação à gramática.

Por diversas vezes (trechos em itálico), a aluna recorre a trocadilhos, jogos de palavras. Apesar de manter posições provenientes de falas do senso comum acerca de temas como a internet e sua influência negativa quanto à utilização normativa do idioma ou quanto às variantes lingüísticas e à gíria, tenta manter uma certa impostação irônica, e por isso crítica, às idéias que tenta defender (sem perceber, talvez, que esse recurso utilizado como crítica mas que adere a idéias do senso comum acaba por neutralizar esse efeito de crítica que tenta promover em seu texto).

Encerra o texto retomando o título e o reorganizando. A partir de sua argumentação, mostra, afinal, de quem é o crime e de quem é o castigo, que, no texto, revelam-se de sujeitos diferentes.

Comparando os dois textos, percebemos a língua operando de modo diverso: no primeiro texto, em aderência a um discurso estabilizado, recorrente, que encontra ressonância na ambiência escolar de modo muito tranqüilo, encontramos um discurso tido como um discurso de reflexão e de crítica, por convocar o leitor à conscientização e à transformação, possíveis pela e na Educação. No segundo texto, com idéias ainda coladas a juízos de senso comum, percebemos, no entanto, um certo investimento na língua em termos de estruturação, de uso de recursos expressivos, de alusões, de ironia, em um manejo com a língua em que se percebe um sujeito tentando provocar algum tipo de irrupção na cadeia significativa que a faça tomar um outro caminho.

A autora do texto 2 convoca para sua produção elementos de uma memória discursiva, assim como o faz a do texto 1. Esse procedimento ocorre em todos os processos discursivos, uma vez que todos os discursos são provenientes de formações discursivas, de um interdiscurso, em que uma heterogeneidade dele constituinte se revela em enunciações de todos os tipos. Nossa leitura considera que o texto 2 ensaia um modo de manejar esses elementos de modo mais insinuante, a desvelar alguns recursos (já citados) que trazem ao texto mais mobilidade, fluência. O texto 1, por sua vez, opera na fixidez, estrutural e de significados. Nesse sentido, deserotiza a língua, não joga com ela e seus recursos, não tenta blefar, mas ser aceito pelo outro em consonância com o que esse outro espera dele. Um discurso do mesmo se insinua e de modo paralisante.

No caso da Educação escolarizada, institucional, em um curso de Pedagogia, é um discurso que corrobora com seus valores, que a legitima como área de conhecimento, já que uma das condições de legitimação de uma área e de sua permanência é a continuidade de (re) produção de discursos que dão garantia a sua existência.

Os textos apresentados demarcam rastros dessa legitimação. Se considerarmos que percorremos exemplares que vão do 8º. ano (ou 7ª. série) do Ensino Fundamental II da rede pública municipal, passam pelo exame vestibular e culminam em um primeiro semestre de um curso de licenciatura em Pedagogia, de uma instituição privada de Osasco, visualizaremos condições de refletir sobre a importância da posição de espreita do pesquisador, acompanhado de seus referenciais teóricos, de um instrumental metodológico como proposto pela AD, a olhar incessante e insistentemente para o viver d(n)a Educação em suas práticas discursivas, em suas estratégias enunciativas, nas posições subjetivas assumidas pelos sujeitos que a integram, em suma, em suas práticas de leitura e escrita, em seu funcionamento linguageiro.

1.5. O olhar investigativo determinado pelo objeto

Os processos de linguagem, movidos pelas posições subjetivas, e portanto demarcados por dinâmicas histórico-sociais, manifestam como o sujeito opera na construção de concepções (a depender das várias situações e contextos de produção) sobre representação, de concepções que constrói sobre a própria linguagem. Os processos parafrásticos e polissêmicos de linguagem, ao se articularem, evidenciam como o homem em enunciação, o sujeito, ora reinveste em um dizer legitimado, sedimentado, ora tenta desestabilizar esse mesmo dizer conferindo-lhe tensão, movência, deslocamento, como pudemos ler nos textos selecionados.

Tentamos articular nossas inquietações às do próprio Pêcheux, baseados em um diálogo teórico promovido pelos autores fundadores da AD como área de conhecimento. Os modos de ler a linguagem de Bakhtin, Foucault e Pêcheux, suas discordâncias e confluências, marcam que ler se constrói sempre pela leitura do outro-Outro, ensinam-nos a ler por deslocamento, com a irrupção do sujeito encaminhando o discurso, com o modo de ler do sujeito inscrevendo posições, desejos, promovendo rupturas, embates subjetivos.

O olhar sobre o objeto a partir do objeto, de suas ranhuras, sedimentações, de um objeto solidificado, legitimado por determinadas práticas e subjetividades perscruta aqui um olhar mobilizante da Educação, um olhar de contraponto. Sabemos por Bakhtin que “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (2002, p.33). Sabemos, igualmente, por Foucault que o olhar da arqueologia busca “revelar a regularidade de uma prática discursiva” (2004a, p.163) exercida pelos sujeitos na condição de *sucessores menos originais* que retomam e recopiam os predecessores no percurso discursivo significativo.

Analisar como esse sujeito se movimenta, quais são as estratégias por ele acionadas para dizer o que diz de tal modo e não de outro, por entre as falas institucionalizadas e monitoradas do Ensino Superior, em cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia de uma instituição privada, pode contribuir como um exercício de leitura e escrita que, em consonância com o arsenal teórico da AD, se constitui no *entremeio*, e, portanto, que questiona o texto autoral teórico e acadêmico em sua relação com o cotidiano de leitura e escrita escolar (em vários segmentos e, em especial, no de nosso interesse, em cursos sobre cujos textos construímos nossa interpretação e em sua relação com as posições sociais assumidas pela pesquisadora na instituição em questão – professora e coordenadora de cursos de licenciatura).

O confronto de posições possibilitou a análise que considerou um certo modo de ler fruto de uma tradição clientelista burguesa que prima pela reprodução de representações em correlação com um outro, o que tenta analisar os modos de produção dessas representações.

Tal deslocamento de olhar foi possível a partir das contribuições, em suas áreas específicas e interligadas pela AD, de autores cujos estudos e pesquisas sobre leitura e escrita modificaram *modos de ler e dizer*. Tal herança, que será por nós discutida no próximo capítulo, indicará quais outras trilhas construíram para que se (re) pensasse a *representação* e com ela o sujeito que a intercepta.

2. Uma herança a ser honrada

2.1. O que as ciências humanas legaram ao homem

Saussure, Marx - pela leitura dele feita por Althusser - e Freud constituem o que se consolidou como a Tríplice Aliança²⁰ basilar para os estudos em Análise de Discurso, já que representam os autores que formalizaram e discutiram os conceitos que a auxiliaram, a partir do olhar de teóricos frente a esses outros olhares teóricos, a se constituir como disciplina/área do conhecimento, a saber: língua, História, sujeito.

Interessa-nos, nesse momento, atermo-nos ao aparecimento do sujeito na modernidade e como esse evento acabou por transformar as ciências com a conformação – no momento do desvelar do homem sob o olhar investigativo – das *ciências humanas*. Um autor que refletiu sobre as conseqüências do surgimento do homem no horizonte dos objetos analisáveis foi Michel Foucault.

No capítulo intitulado *As Ciências Humanas*²¹, do livro *As palavras e as coisas*, de 1966, Michel Foucault adverte que as ciências humanas não receberam do século XVIII, como herança para sua constituição, um campo conceitual delineado, do que decorre que:

[...] nenhuma filosofia, nenhuma opção política ou moral, nenhuma ciência empírica, qualquer que fosse, nenhuma observação do corpo humano, nenhuma análise da sensação, da imaginação ou das paixões, jamais encontrou, nos séculos XVII e XVIII, alguma coisa como o homem; pois o homem não existia (assim como a vida, a linguagem e o trabalho); e as ciências humanas não apareceram quando, sob o efeito de algum racionalismo premente, de algum problema científico não resolvido, de algum interesse prático, decidiu-se fazer passar o homem (por bem ou por mal, e com maior ou menor êxito) para o campo dos objetos científicos (2002, p.476).

²⁰ Pêcheux (e seu grupo, formado por P. Henry, M. Plon, F. Gadet, C. Fuchs, J. Leon, A. Badiou, J.J. Courtine, C. Normand, D. Maldidier, J. Authier) concebe a Tríplice Aliança a partir de um projeto *político* (de intervenção na luta de classes), *teórico* (teoria materialista do discurso) e *metodológico* (construção de um método de análise automática do discurso). Vale já mencionar uma segunda Tríplice Aliança relacionada ao projeto de Michel Foucault com a qual nossas discussões estabelecerá um diálogo. Essa segunda Tríplice Aliança é formada por Nietzsche, Freud e Marx e, portanto, já sinaliza o viés de cada pensador ao se sustentarem nos respectivos tripés: Pêcheux, com o enfoque na Lingüística e Foucault, com o viés na História e na Filosofia.

²¹ Neste texto, Foucault credita à Lingüística, à Etnologia e à Psicanálise (neste momento, área que nos interessa nesse seu texto) a inauguração da *episteme* moderna (designação que será substituída em *A Arqueologia do Saber* pela expressão *prática discursiva*, aquela mais ligada ao estruturalismo e esta à idéia de *práxis* marxista). Althusser questiona o status de Lévi-Strauss nesse crédito, já que vê em suas idéias uma base rousseana para a análise das sociedades primitivas, tidas pelo olhar do filósofo sobre o do etnólogo como originárias. Discordâncias à parte, o interessante é perceber como Foucault e Althusser aproximam-se na crítica que ambos acabam fazendo ao humanismo e ao idealismo, que muito embasa as reflexões da AD, como bem aponta Maria do Rosário Gregolin, em *Foucault e Pêcheux* na análise de discurso – diálogos e duelos (São Paulo, Claraluz, 2006).

Foucault ainda considera que acontecimentos históricos e sociais fazem emergir problemáticas que, naturalmente, suscitam reflexões e, portanto, justificam o aparecimento de ciências que tentem investigar as questões por elas levantadas, porém, o fato de o homem ter-se como objeto de uma ciência inscreveu o que o autor descreveu como *desequilíbrio* na epistemologia, na medida em que o homem autorizou que se questionasse o conhecimento do homem produzido pelo próprio homem. Em outras palavras, o homem autorizou o questionamento de toda a teoria por ele criada sobre a própria representação. Com isso, instaurou, pelo *desequilíbrio* a ela impingido, uma crise na linguagem.

Segundo o autor, a partir do século XIX, ocorre uma fragmentação do campo epistemológico em três dimensões: a das ciências matemáticas e físicas (em que um encadeamento de proposições verificadas estabelece uma *ordem*); a das ciências que estabelecem relações causais e constantes de estrutura entre elementos descontínuos porém análogos (da ordem das ciências da linguagem, da vida, da produção e da distribuição de riquezas), e a da reflexão filosófica:

[...] lá podem aparecer, e efetivamente apareceram, as diversas filosofias da vida, do homem alienado, das formas simbólicas (quando se transpõem para a filosofia os conceitos e os problemas que nasceram nos diferentes domínios empíricos); mas, lá também apareceram, se se interrogar de um ponto de vista radicalmente filosófico o fundamento dessas empiricidades, ontologias regionais que tentam definir o que são, em seu ser próprio, a vida, o trabalho e a linguagem; enfim, a dimensão filosófica define com a das disciplinas matemáticas um plano comum: o da formalização do pensamento (2002, p.480).

As ciências humanas vieram a se constituir, de acordo com Foucault, no interstício desses saberes:

[...] têm um projeto, mais ou menos protelado, porém constante, de se conferirem ou, em todo o caso, de utilizarem num nível ou noutro, uma formalização matemática; procedem segundo modelos ou conceitos tomados à biologia, à economia e às ciências da linguagem; endereçam-se, enfim, a esse modo de ser do homem que a filosofia busca pensar ao nível da finitude radical, enquanto elas pretendem percorrê-lo em suas manifestações empíricas (Ibid, p.480).

Nascer no interstício poderá significar, na leitura foucaultiana, nascer da trama do que ainda não foi totalmente pensado ou da trama do impensável e sempre apartado de uma origem, à qual se pode recorrer em busca de uma genuinidade e, portanto, de uma certeza e de

um controle do discurso.

O homem moderno, como objeto e analista das ciências humanas, recobre-se de investimentos simbólicos: vive, produz, produz discursos, em sistemas, social e lingüístico, de troca, de articulações, de relações que se definem por semelhanças e diferenças, organiza-se em uma rede de significâncias. Portanto, submetido ao jogo das trocas simbólicas com seu semelhante, igualmente imbricado em cultura, é por meio de linguagem, instância que o conecta com uma memória discursiva, que projeta seus dizeres. Nesse sentido, projeta-se *no que ainda não foi totalmente pensado ou na trama do impensável e sempre apartado de uma origem*, no campo do discurso.

Ainda segundo Foucault, as ciências humanas teriam condições de construir seu espaço de movência e articulação desde que a partir de seus elementos/áreas constituintes se questionasse:

[...] esse espaço de palavras, essa presença ou esse esquecimento de seu sentido, essa distância entre o que se quer dizer e a articulação em que essa intenção é investida, coisas de que o sujeito talvez não tenha consciência, mas que não teriam nenhum modo de ser assinalável se esse mesmo sujeito não tivesse representações (2002, p.487).

Desse modo, as ciências humanas só existiriam em conformidade com o que as caracterizasse: como os sujeitos se representam e ao outro em suas trocas simbólicas, na maneira como se vêem e vêem o outro, como constroem discursivamente a sociedade em que vivem, como se projetam nela – mais ou menos integrados, submetidos, autônomos.

À linguagem cabe, assim, um importante papel nas reflexões do autor, à medida que vê nela exatamente o *como* o sujeito se representa, utilizando sua estrutura, construindo discursos, mostrando e escondendo neles o que pensa, diz, deseja. O autor não confere a ela ser o objeto das ciências humanas, mas à instância que nela se projeta, o sujeito.

Como ciência nascida do interstício, analogamente promove como objeto o que também nasce do interstício, o sujeito em sua ação discursiva.

O sujeito discursivo, objeto das ciências humanas, revela-se nas produções humanas, no fazer do homem na história, no social, na cultura, por meio de linguagens, de representações (Foucault cita, dentre as representações humanas, os ritos, as festas, as crenças, as manifestações orais e escritas de um indivíduo, de um grupo, como os mitos, a literatura), embora, paradoxalmente, no dizer do autor, esse processo ocorra exteriormente à consciência, por processos inconscientes.

Vale ressaltar que o sujeito tal como é visto por Foucault em sua relação com as

produções simbólicas do homem, inseridas em uma cultura dada, determinada por certas condições materiais, históricas e econômicas, e revelado pelas manifestações conscientes e inconscientes de linguagem retrança um caminho teórico proposto pelo filósofo ao afirmar que a história das ciências humanas a partir do século XIX firma-se em três modelos, todos eles sistêmicos, baseados em princípios e funcionamentos: o modelo biológico, o modelo econômico e o modelo filológico e lingüístico.

Para além das categorizações (em nosso caso, essenciais, já que os três modelos propostos por Foucault como basilares para a história das ciências humanas apontam diretamente para as áreas de estudos e imbricamentos propostas pela AD), o conceito de sistema como desenvolvido pelo teórico torna-se importante para as reflexões sobre o estudo das áreas que confluem para a discussão sobre sujeito e discurso, a História, a Psicanálise e a Lingüística.

Para o filósofo,

[...] o papel do conceito complementar de sistema é mostrar de que modo a significação jamais é primeira e contemporânea a si mesma, mas sempre segunda e como que derivada em relação a um sistema que a precede, que constitui sua origem positiva, e que se dá, pouco a pouco, por fragmentos e perfis através dela; em relação à consciência de uma significação, o sistema é, na verdade, sempre inconsciente, pois que já estava lá, antes dela, pois que é nele que ela se aloja e a partir dele que ela se efetua; mas isso porque ele fica sempre prometido a uma consciência futura que talvez jamais o totalizará (2002, pp.500-501).

Esses três modelos assim pensados por Foucault em relação a seu caráter sistêmico auxiliam a organizar as ciências humanas a partir do que as constitui como elementos fundantes e que darão, inclusive, a base para a fundamentação teórica da AD: o homem vive, trabalha e produz linguagem. Sócio-historicamente constituído em/por sistemas de significação (os quais não controla em sua totalidade), opera no entremeio desses sistemas: lingüísticos, históricos e culturais. Eles mesmos constituídos de entremeios, do histórico com o lingüístico e desse com o cultural. Segundo Foucault, esses domínios configurariam mais saberes do homem diante de si e dos acontecimentos por ele promovidos e que o atingem que objetos a serem submetidos ao estudo de uma ciência.

Foucault, no texto *As Ciências Humanas*, interroga do interior delas os saberes produzidos pelo homem e como, no confronto e no diálogo, esses saberes caracterizar-se-iam ou não como objetos de uma ciência e como, assim questionados, acabariam por questionar o próprio conceito de representação. É nesse entremeio que a Psicanálise interessa ao autor por

avancar

para transpor a representação, extravasá-la do lado da finitude e fazer assim surgir, lá onde se esperavam as funções portadoras de suas normas, os conflitos carregados de regras e as significações formando sistema, o fato nu de que pode haver sistema (portanto, significação), regra (portanto, oposição), norma (portanto, função) (2002, pp.518-519).

Enfim, pela linguagem – significação, oposição, função – a significação assumiria “uma origem mais longínqua que ela mesma” (Ibid, p.519).

E é pela linguagem, pela problemática que nos traz sobre a representação e sobre os modos de produção dessa representação, que retraçaremos um caminho já construído na e pela confluência: de saberes, de práticas, de representações, de discursos. A Lingüística, discutida aqui a partir de formulações feitas por Saussure, Benveniste, Jakobson, Bakhtin, Authier-Revuz e Pêcheux (desenvolvidas no item 2.1.1.), legou às ciências humanas e seus estudos e pesquisas a condição de a língua ser projetada como objeto de leitura e reflexões e a retirou de uma mera posição de instrumento por meio do qual as ciências eram construídas.

Freud e Lacan legaram aos estudos sobre a linguagem o que talvez as disciplinas autorizadas e consagradas a discutirem as formas de representação não conseguiram mobilizar: um modo de ler e dizer que subvertesse o olhar cristalizado pelas teorias clássicas sobre representação (abordado em 2.1.2.).

Por fim, Althusser, leitor de Marx e Saussure e sobre cujos textos se debruçaram Pêcheux e Foucault para travarem diálogos teóricos, fortaleceu o debate sobre a importância do contexto de produção para a conformação dos discursos e para as projeções subjetivas (discutidos no item 2.1.3.).

Essa herança deveria ser a herança do ensino, em seus vários segmentos e, de uma maneira mais específica e por meio da qual vemos um modo de fazê-la render, de criar trilhamentos, nos cursos superiores de licenciatura em Letras e Pedagogia, uma vez que vemos na instituição escolar um dos espaços privilegiados para práticas significativas de leitura e escrita por parte de todos os sujeitos que a conformam como tal. Essas práticas poderiam e deveriam pôr a contrapelo, para com elas travar um diálogo, as leituras e escritas adesivantes, em seus discursos de filiação, de submissão, subvertendo modos de ler e dizer e, assim, colocando em outras trilhas o funcionamento do discurso escolarizado, possibilitando movência ao sujeito, já que outras posições subjetivas seriam demarcadas. No entanto, a instituição escola, em seus vários segmentos, honrou-se demarcar uma posição: distanciou-se

dessa herança, não para analisá-la, sobre ela refletir e reler, redizer, reescrever suas práticas, mas para que a representação, como por ela praticada, a consolidasse e a legitimasse em seus mecanismos de reprodução de textos e não em seu funcionamento discursivo, que tensiona, a todo momento, seus modos de representação.

E, desse modo, a despeito das dissonâncias, das incongruências e das contradições (elementos fundamentais para o *continuum* discursivo), interessa-nos discutir como esses nomes, distanciando-se de estudos mais lineares e conteudísticos, e até certo ponto superficiais, sobre a linguagem e a representação retiraram-na do campo da *função* (do que ela diz) e reforçaram seu *funcionamento* (como ela opera e com ela o sujeito que continuamente a ressignifica).

2.1.1. Saussure e um ponto de vista recriando o objeto da Lingüística: o aspecto valor e a língua como sistema

Saussure, com o que consideramos como gesto fundador, trouxe à Lingüística e aos lingüistas o que não se fazia até então em seus estudos e pesquisas: olhar a língua em seus eixos de articulação e relação. Ver a língua como sistema e o aspecto fundamental que o rege em complexidade, o conceito de valor, desencadeou estudos posteriores em várias áreas de conhecimento, dentre elas, como apontamos, a Psicanálise, a Antropologia, a História, a Análise de Discurso (que em sua constituição, caracteriza-se por ser uma confluência de saberes dessas áreas) e mobilizou outros pontos de vista, mais complexos, que puderam trazer aos estudos sobre a linguagem dimensões outras da própria linguagem, do social que a opera e é engendrado por ela e das posições subjetivas que nela se constituem.

A Lingüística recriada pelo ponto de vista saussuriano, a Psicanálise e a História demarcaram à AD uma posição de entremeio, e nosso modo de ler essas áreas inscreveu em nosso texto a discussão que promovem sobre *representação* o ponto de articulação de nossos questionamentos.

Em seu texto *Saussure após meio século*²², Émile Benveniste interrogou seu interlocutor de 1963 com uma pergunta que cabe ao leitor de hoje (à época, cinqüenta anos após a morte do lingüista genebrino e, hoje, quase cinqüenta anos após a produção da fala de Benveniste): “o que foi que Saussure trouxe à lingüística do seu tempo, e em que agiu sobre a nossa?” (1995, p.34).

Confessando-se consciente da importância e do tamanho da empresa, necessária, de mostrar ao lingüista “o que ele faz”, Saussure demonstra na maneira como vê essa tarefa, de primeira grandeza, sua concepção acerca da relação que um pesquisador deve ter com a língua na abordagem que fará sobre ela como fato de linguagem.

Parte da idéia de que “a cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado (1974, p.16).

A língua, como uma das formas de expressão da linguagem, concentra igualmente essa dupla natureza – de atualização a partir de um estabelecido –, uma vez que se pressupõe como

²² Síntese de conferência proferida pelo lingüista na Universidade de Genebra, por ocasião do cinqüentenário da morte de Saussure, em 22 de fevereiro de 1963.

condição de sua existência a elaboração, por parte de um indivíduo, de enunciados que se organizam sempre de um fazer discursivo que se dá na coletividade, promotora da construção desse “tesouro” sociocultural que é a língua.

A língua, como vista por Saussure – um sistema de signos –, mais do que dialogar com outros sistemas e com eles desenvolver interfaces, é matriz de todas as outras manifestações de linguagem, sua unidade, do que deduz o lingüista ser o problema lingüístico um problema semiológico.

Estudar uma língua é, portanto, estudá-la como um sistema significante, como linguagem.

A Lingüística, a partir do olhar de Saussure, não mais se mostrou, assim como havia se estabelecido por muito tempo, uma área de conhecimento que via na linguagem um organismo em funcionamento cuja análise pressupunha uma técnica, instrumental. O lingüista chamou a atenção para o caráter de dualidade - visto por muitos como opositivo e não em sua função metodológica, auxiliando na construção de hipóteses de trabalho - que rege os fenômenos de linguagem. Fez desvelar, com essa concepção, um dado que criou uma distinção crucial nas leituras que se construíram sobre a linguagem: em suas manifestações, dentre elas a língua, nenhum termo seu constituinte terá valor em si ou por si.

O valor ou a significação se darão na diferença, na oposição, na complementaridade. Assim ocorre desde as inscrições basilares da língua em termos materiais, concretos, fisiológicos (dualidade articulatória/acústica) às que se complexificam em relações de significado e sentido (dualidade som/sentido; indivíduo/sociedade; língua/fala; paradigma/sintagma; sincronia/diacronia), decorrentes, por sua vez, da relação dialógica entre a imutabilidade e a mutabilidade do signo lingüístico.

O caráter arbitrário do signo e sua condição de promoção, conservação e reprodução do “tesouro lingüístico” de uma comunidade – e com ele das instituições que a conformam – conferem-lhe uma certa natureza imutável. Porém, uma das conseqüências da arbitrariedade é o deslocamento possível e inevitável da relação entre significado e significante. Isso se evidencia de modo mais ou menos complexo na atualização sígnica, nas enunciações, produzidas nas esferas das mais diversas instituições - como a família, a igreja, a escola - e em diversos modos de análise dessas ocorrências. Um mesmo signo, por exemplo, utilizado/atualizado de maneira diferente nessas três instituições citadas – como o signo *operação* (de um parente, de um milagre, matemática) – ou signos diferentes com um mesmo uso – como filho, discípulo e aluno, no sentido de *aprendizes*.

Esses simples exemplos auxiliam a pensar em ocorrências discursivas mais complexas

que se dão a todo tempo em uma ambiência escolar de ensino superior (nossa ambiência de interesse). Operando com o imutável – com um saber institucionalizado e que tem na universidade sua condição de permanência e reprodução – e o mutável da língua – possibilitado pelas marcas de autoria de uma produção, que fazem o jogo de movimentação de saberes em uma universidade –, os sujeitos atualizam constantemente o *deslocamento significante*, próprio do diálogo estabelecido entre formações discursivas, entre redes de memórias em confronto e conexão; das condições de produção discursiva, sempre atreladas a contextos específicos, e que ditam os modos de ler e de dizer dos sujeitos em interação.

A língua e a fala acabam comparecendo como os fatores que colocam em funcionamento os dois caracteres acima mencionados – a mutabilidade e a imutabilidade. A fala, em sua natureza essencial, a *performance*, atualiza espaço-temporalmente os recursos da língua enquanto sistema. Assim igualmente é o indivíduo em relação à sociedade, refletindo e refratando os signos ideológicos; o sintagma ao paradigma, materializando as cadeias significantes possíveis e fazendo aparecer em sua trama simbólica as que se constroem à revelia do sujeito e a sincronia em relação à diacronia, promovendo a atualização discursiva, com seus feixes de alusões, analogias, relações.

Os processos discursivos encontram espaços de movência a partir dessa relação altamente complexa que envolve a língua em atualização, em um dado momento histórico, sob determinadas condições de produção discursiva.

A língua, como manifestação de linguagem, é contextual, movimenta-se a partir de um “memorial” discursivo, da relação entre o acontecimento de fala e sua imbricação com outras falas e discursos, deles decorrentes e a eles precedentes. Os significados postos por todos os signos de uma língua, armazenados e herdados, encontram no sentido o que é relacional, circunscrito a uma dada situação de produção da qual divergem e para qual convergem outros sentidos.

A língua, a partir dessa perspectiva, deixa de ser um objeto a ser dissecado, com um funcionamento próprio, intrínseco e por si, para diluir-se em manifestações no fluxo incessante dos dizeres no social, no histórico, no cultural, no ideológico, no inconsciente, na cadeia, enfim, que se forma entre termos que continuamente remetem a outros, que criam elos de significação com outros elementos, que formam redes, tramas e, assim, constitui-se como sistema. Com isso, o sujeito igualmente deixa de ser um sujeito universal para se constituir na enunciação.

Apesar de a concepção de língua tal como formulada por Saussure não permitir tal reflexão (decorre daí, inclusive, parte das críticas a ele dirigidas por outros lingüistas), o

campo de estudos e questionamentos que abriu a partir de sua concepção possibilitou avanços consideráveis nas pesquisas lingüísticas.

Como exemplo, temos que o caráter sistêmico da língua confere a ela uma atuação diácrono-sincrônica: a cada atualização enunciativa, apresenta-se como instituição social, fruto de uma memória. A visão saussuriana da vinculação da língua a uma trama social, dela constituinte ao mesmo tempo em que instância responsável por sua construção, possibilitou a concepção, por parte do lingüista, de uma ciência que a estudasse em sua peculiaridade como sistema de signos no interior de sua manifestação social. Saussure denominou tal ciência de Semiologia.

Ao enunciar que “o problema lingüístico é, antes de tudo, semiológico”, a partir de sua concepção de língua como sistema de signos, Saussure avança em suas reflexões ao afirmar que “o signo escapa, sempre, em certa medida, à vontade individual ou social, estando nisso seu caráter essencial” (1974, p.25). Assim como exemplificou o lingüista, outros sistemas, igualmente considerados como sígnicos, dentre eles os ritos, os costumes, os sinais militares, as formas de polidez, deverão ser postos em diálogo com a língua, como sistemas em circulação e inter-relação.

Tem-se aqui autorizada a discussão posteriormente travada entre teóricos das mais diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Lingüística e a Análise de Discurso, sobre o caráter voluntário, consciente e intencional do sujeito frente à língua e à linguagem e, em decorrência dessa reflexão, sobre as próprias concepções de subjetividade²³ que, em grande parte, surgiram da distinção feita por Saussure entre língua e fala.

Se, assim como nos diz Saussure, o escape – ao individual e ao social – constitui-se no caráter essencial do signo, a decorrente ausência de uma fixidez de sentido e de um controle do sujeito frente a seus dizeres autoriza-nos a ler, a partir dele, de suas contribuições à AD e às suas áreas de conformação, a existência de um sistema de linguagem da ordem do inconsciente operador de deslocamentos significantes e que, segundo nosso interesse de pesquisa, pode encontrar nas produções acadêmicas um espaço de embate – entre a solidez e a consolidação de saberes e indícios de autoria reveladores de efeitos outros de sentidos – e, por isso, de reconstrução constante de saberes. O sujeito autor de seu texto é um sujeito múltiplo, construído a partir de várias esferas languageiras, e essa multiplicidade marcará

²³ Em *Foucault e Pêcheux na Análise de Discurso – diálogos e duelos*, Maria do Rosário Gregolin salienta o olhar de Pêcheux sobre a divisão estabelecida por Saussure entre língua e fala, esta posta como assistemática e individual pelo lingüista genebrino, caracterizações que possibilitaram, segundo Pêcheux, uma leitura psicologizante do sujeito, visto, por algumas linhas teóricas, como soberano em seus atos de fala. A introdução do conceito de discurso por Pêcheux reatualizará e relativizará essa questão.

inevitavelmente sua produção. Frente à ilusão do sentido único, efeito do interdiscurso, o sujeito se depara com a contradição do equívoco, propulsor de outras cadeias significantes.

Ainda com relação à língua no tocante a seu caráter de imutabilidade, nos diz Saussure:

De fato, nenhuma sociedade conhece nem conheceu jamais a língua de outro modo que não fosse como um produto herdado de gerações anteriores e que cumpre receber como tal. Eis porque a questão da origem da linguagem não tem a importância que geralmente se lhe atribui. Tampouco se trata de uma questão a ser proposta; o único objeto real da Lingüística é a vida normal e regular de um idioma já constituído. Um dado estado de língua é sempre o produto de fatores históricos e são esses fatores que explicam porque o signo é imutável, vale dizer, porque resiste a toda substituição (1974, p.86).

É o próprio lingüista quem questiona a formulação acima ao objetar que, situando a língua em um quadro de instituições sociais, como instituição é a princípio mutável pelo próprio social. Há para Saussure uma questão mais geral, que englobaria a da imutabilidade da língua, e que a coloca em diálogo com outras instituições sociais: “como se transmitem as instituições?” (Ibid, p.86)

Se, segundo o lingüista, se quiser valer de argumentos gerais, pode-se considerar que as modificações lingüísticas não estariam ligadas às sucessões de gerações, nunca sobrepostas, mas que se interpenetram, se mesclam; além disso, uma transformação geral impediria o aprendizado de uma língua materna e, por fim, dado o fator de que os indivíduos não têm consciência das leis que regem uma língua, não poderiam modificá-las (ressalta-se que, mesmo que possuíssem tal consciência, mesmo assim cabe considerar que não a modificariam, já que fatos lingüísticos não provocam a crítica na comunidade em que se manifestam, são postos em circulação ao serem assimilados, como bem podem ser observados em instituições escolares).

As considerações que levam em conta a especificidade da língua como sistema de signos inserido nesse quadro semiológico maior conduzem às outras questões expostas sobre a imutabilidade da língua: o caráter arbitrário do signo, sua multiplicidade e ocorrência inumerável e aquela característica que relativiza o caráter de arbitrariedade sígnica - a língua é um sistema, que se organiza de maneira complexa, pelo contato/contágio dos vários elementos que o constituem e dos vários outros sistemas que com ele dialogam, modificando-o e sendo por ele modificados.

Assim Saussure lega aos estudos lingüísticos um paradoxo de base para as discussões que envolvem a natureza do signo lingüístico: “justamente porque o signo é arbitrário, não

conhece outra lei que não a da tradição, e é por basear-se na tradição que pode ser arbitrário” (1974, p.88). A leitura que faz o crítico literário Alfredo Bosi sobre a arbitrariedade do signo, como proposta por Saussure e que se encontra em seu livro *O ser e o tempo da poesia* (São Paulo, Companhia das Letras, 2004), sintetiza nossas idéias: o arbitrário em Saussure deve ser lido como histórico-social.

Essa força do social sobre a/pela língua age no tempo, operador de deslocamentos de relações entre sistemas, de significados e, conseqüentemente, de efeitos de sentidos. Chega-se, nesse ponto, à concepção saussuriana dos dois eixos que, segundo o lingüista, deveriam governar as ciências situando-as acerca do que se ocupam e que no *Curso de Lingüística Geral* (CLG) tentou dar conta do que o lingüista denominou de Lingüística Sincrônica e Lingüística Diacrônica. O eixo das simultaneidades refere-se a elementos que coexistem e cuja intervenção temporal seria excluída; o eixo das sucessões, por sua vez, está ligado aos elementos no tempo, em sua aparição cada um a uma vez, em que comparecem, como nem sempre é lido nos textos saussurianos, os elementos do primeiro eixo em suas modificações. Não se perderia, portanto, a dimensão histórica, em seus determinantes sociais e históricos, ao se fazer um estudo sincrônico de um fenômeno, já que sua complexidade não desapareceria nas relações já tramadas pelos fatos que o precederam e o configuraram, apesar de necessária a distinção do método a ser empregado ao estudá-lo, pelas especificidades que todo método prefigura ao lançar-se sobre um objeto. Mais uma vez operam simultaneamente (como com relação à dualidade língua/fala; arbitrariedade/motivação lingüística; imutabilidade/variação sígnica) as categorias de autonomia e interdependência de elementos que fazem parte de um processo.

Considerando-se ainda a distinção feita por Saussure entre língua e fala e a importância de se focar a primeira sempre que as reflexões acerca da língua tomarem-na como sistema, vale ressaltar a relevância de se trazer para nossa discussão o aspecto visto como primordial pelo lingüista para se tratar dos fatos de linguagem, o valor, em nossa leitura considerado como fator importante na relação entre a língua e as mais diversas instituições e, no caso de nosso interesse, a instituição escolar. Partindo-se do pressuposto que a língua é definida por Saussure como sistema, não são os termos em si e isoladamente o objeto de análise do lingüista, mas sempre em relação com outros termos do sistema e este com os demais sistemas semiológicos, dos quais a língua é um. Do que decorre um olhar para a língua institucionalizada, escolarizada, em seus imbricamentos semiológicos: a língua em sua variante formal, característica do discurso escolar/acadêmico, em sua relação com as manifestações de língua em sua variante informal (produzidas em ambiências como a

familiar, os círculos sociais e de amizade), conjugada com outros sistemas semiológicos (os constituídos pelos códigos imagéticos, corporais, midiáticos, estéticos) e socioculturais (que ditam comportamentos, atitudes, crenças, valores) e que fazem parte do espaço escolar/acadêmico.

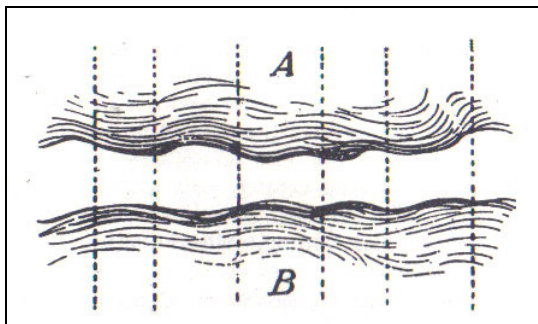
Utilizando-se a princípio da célebre imagem do jogo de xadrez (conhecendo-se as regras de um jogo de xadrez e tendo sido extraviada ou avariada uma peça, o cavalo, por exemplo, essa peça pode ser substituída por qualquer objeto, mesmo que esse não carregue nenhuma similaridade material com a peça cavalo, já que em sua materialidade e fora das condições do jogo, a peça nada representa para o jogador) para explicar o aspecto *valor*, constituinte da língua como sistema, aborda-o posteriormente a partir da própria língua:

Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias nem sons preexistentes ao sistema lingüístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema. O que haja de idéia ou de matéria fônica num signo importa menos que o que existe ao redor dele nos outros signos. A prova disso é que o valor de um termo pode modificar-se sem que se lhe toque quer no sentido quer nos sons, unicamente pelo fato de um termo vizinho ter sofrido uma modificação (Saussure, 1974, p.139).

As *diferenças* conceituais e as *diferenças* fônicas são as responsáveis pelos matizes significantes no funcionamento da língua.

O signo, para Saussure elemento que corporifica essas diferenças, é justamente o *recurso* que o sujeito possui para operar as distinções entre idéias, significados, sentidos.

O “fato lingüístico em seu conjunto” (CLG, 1974, p.130), a língua, é representado em operação no seguinte esquema saussuriano (Ibid, p.131):



Sendo A “o plano indefinido das idéias confusas”, o plano dos conceitos, e B “o plano não menos indeterminado dos sons” (Ibid., p.131), o plano das imagens acústicas.

O “pensamento-som”, em operação, produz cortes, implica divisões e correspondências entre as duas massas amorfas que determinarão a ocorrência de unidades significantes, ao mesmo tempo imutáveis em sua atualização/ocorrência e mutáveis frente às relações que estabelecerão com outras unidades (divisões/correspondências).

O trabalho da Lingüística e daí decorrente a sua contribuição em análises de textos institucionais, em nosso caso especial as produções escritas e orais escolarizadas em nível superior, se daria na identificação e leitura dos efeitos de sentidos gerados pela combinação (proposta no esquema saussuriano) entre “pensamento-som” produtora de *formas* e não de *substâncias*, produtora, enfim, de significantes, da movência da linguagem em seu trabalho de construção de sentidos.

Considerando-se a dimensão social da língua, o conceito de arbitrariedade e o aspecto valor indicam ser a significação (processo gerador de modos de ler e dizer do sujeito) contextual, determinada pelas relações de semelhanças/dessemelhanças produzidas por *valores em causa*, idéia que Saussure estende a qualquer termo da língua (palavras, entidades gramaticais, regras de operação da língua, como as de flexão, fonemas). O valor constitui a língua como sistema cultural e, portanto, construído a partir de contextos específicos de produção.

A associação conceito/imagem acústica, como de maneira redutora ainda é empregada à leitura que fez Saussure do signo em processo de significação, tem no aspecto valor sua problematização. A *idéia de realidade*, produzida a partir de uma relação direta entre o ser no mundo e sua representação sígnica, amplia-se pela dimensão relacional/contextual que atribui o aspecto valor ao fato lingüístico, à língua em operação.

Saussure contrapõe, assim, as *idéias* (dadas previamente) aos *valores* (resultantes do sistema lingüístico como operado pelo sujeito):

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com os outros termos do sistema. Sua característica mais exata é ser o que os outros não são. (1974, p.136)

A língua opera, portanto, por relações e diferenças, que, por sua vez, segundo Saussure, se desenvolvem em duas esferas. No discurso, tem-se um encadeamento de termos que estabelecem relações entre si devido a um caráter linear da língua (não se podem projetar em uma manifestação de língua dois elementos ao mesmo tempo). Essa primeira esfera recebe o nome de sintagma e se dá por unidades consecutivas (*in praesentia*), em uma direção

orientada pelo eixo das oposições, ou sintagmático, que a constitui²⁴. Por outro lado, exteriormente a essa manifestação lingüística, há termos em relação, por associações de diversas naturezas, que formam grupos, aos quais o indivíduo pode recorrer para elaborar seus sintagmas. Essa esfera constitui o tesouro lingüístico do indivíduo, construído, portanto, por associações (*in absentia*)²⁵.

Os dois eixos saussurianos, o sintagmático e o paradigmático, correspondem aos dois processos que caracterizam, segundo o lingüista Roman Jakobson, o duplo caráter da linguagem: o da combinação e o da seleção, respectivamente.

Atendo-se à fala, Jakobson descreve o processo de comunicação que envolve emissor e destinatário e que pressupõe um limite quanto à liberdade de escolha de palavras, pelos agentes em comunicação, em uma enunciação:

[...] o que fala e o que ouve têm a sua disposição mais ou menos o mesmo ‘fichário de representações pré-fabricadas’: o destinatário da mensagem verbal escolhe uma destas ‘possibilidades preconcebidas’ e impõe-se que o destinatário faça uma escolha idêntica no mesmo repertório de ‘possibilidades já previstas e preparadas’ (1995, p.37).

Dos fonemas às palavras, frases e enunciados, vê-se em operação “a concorrência de entidades simultâneas e a concatenação de entidades sucessivas” (Ibid, p.38).

Em sua leitura de Saussure, Jakobson salienta a ênfase dada pelo mestre genebrino ao caráter linear da linguagem, concernente às entidades lingüísticas associadas e efetivamente materializadas na mensagem.

Está na mensagem e no signo a materialização das duas operações, a seleção e a combinação de unidades lingüísticas, porém consideramos que, se de um lado o signo representa a opção do falante em um determinado contexto e frente às possibilidades de atualização lingüística que possui, de outro, ao representar a definição do sujeito por um e não outro signo, remete toda a cadeia significante a outras cadeias, contextos, atualizações²⁶.

Em outros termos, o signo a caminho de um processo de simbolização, de uma metalinguagem ou de uma linguagem (e, portanto, de contextualização, interpretação), organiza-se por meio das relações metafóricas e metonímicas a que o duplo caráter da

²⁴ Conceito que corresponde ao de *cadeia significante*, de Lacan (1998).

²⁵ Em *Análise de Discurso*, teríamos como os correspondentes conceituais dessas idéias o intradiscurso (o *fio* do discurso, projetado pela enunciação) e o interdiscurso (campo projetado por uma memória discursiva), respectivamente.

²⁶ Roman Jakobson menciona em seu texto “Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia” (In *Lingüística e Comunicação*, São Paulo: Cultrix, 1995), e o relaciona a suas idéias e às de Saussure, o conceito de interpretante do semioticista Charles Sanders Peirce e que nossa leitura estende ao de formações discursivas.

linguagem remete²⁷.

As paráfrases, circunlocações, sinonímias indicam ser a língua esse repositório, a que se referem Saussure e Jakobson, de possibilidades a que o sujeito recorre em sua produção discursiva e realizáveis a partir de cortes, reorganizações, reestruturações, escolhas, que reorientam a fala, o texto, o discurso.

Por procedimentos e operações de similaridade e contigüidade, os discursos vão se processando. As *escolhas*, promovidas e apresentadas pelo eixo sintagmático da linguagem, refletem, entretanto, outras operações que indicam posições subjetivas, e conseqüentemente, rupturas, redirecionamentos na cadeia significante. As manifestações do inconsciente (em chistes, atos falhos, lapsos) e, até certo ponto sua contraparte, as frases prontas, clichês, estoques estereotipados de enunciados que modelos culturais, ideológicos, institucionais produzem conferem ao discurso uma certa movência, da qual se organizam, basicamente, as formações discursivas.

A similaridade e a contigüidade indicam que os processos de seleção e combinação quando estendidos a sua conformação em formações discursivas podem refletir, metafórica e metonimicamente, o sujeito em ação no discurso, pois são justamente a metáfora e a metonímia que conferem ao funcionamento da língua seu caráter ambíguo, movente, discursivo.

Fortaleceram-se as discussões teóricas sobre esse caráter da língua com a Lingüística de Saussure a partir de seu deslocamento conceitual: ter colocado a língua como objeto da Lingüística. Esse deslocamento de ponto de vista – que retirou o referente do mundo para colocá-lo como construção linguageira – acarretou o aparecimento de outros objetos – construídos pela lingüística estrutural e pela lingüística da enunciação –, o texto, a enunciação. Objetos esses predecessores do discurso (em seu questionamento sobre a *referência*), conceito trazido para o campo de estudos sobre a linguagem em AD e que emergiu do deslocamento proposto por Pêcheux do elemento *mensagem* para *discurso* no famoso esquema comunicacional proposto por Roman Jakobson, em *Lingüística e Comunicação*.

Interessa a Pêcheux o esquema informacional de Jakobson por apresentar os

²⁷ Gostaríamos de considerar a reflexão que faz Jakobson sobre os estudos acerca da metáfora e da metonímia restringirem-se, por muito tempo e a partir de algumas concepções, a procedimentos de retórica e, portanto, ligados à função poética. As relações metafóricas e metonímicas são procedimentos inerentes à linguagem enquanto processo de simbolização. Assim, como aponta o próprio autor, várias áreas a estudaram como tal. A Psicanálise, com Freud e posteriormente Lacan, ao tratarem dos processos de condensação e deslocamento e da própria metáfora e metonímia, respectivamente; e a Antropologia, com J.G. Frazer e seus estudos sobre magia homeopática e simpática (*O Ramo de Ouro*, de 1950) são exemplos desses estudos.

protagonistas do discurso e seu referente: A e B são designados, respectivamente, como *destinador* e *destinatário*, lidos, pelo autor, como lugares representados nos processos discursivos em que são postos em jogo.

Vale retomar o esquema informacional de Jakobson para que melhor se acompanhe a leitura dele feita por Pêcheux:

(L)
D
A _____ B
R

Sendo:

A: destinador (ou remetente)

B: destinatário

R: referente

(L): o código lingüístico comum a A e a B

_____ : o contato estabelecido entre A e B

D: a seqüência verbal emitada por A em direção a B (ou mensagem)

Ao organizar os elementos constituintes de qualquer processo comunicacional nesse esquema informacional, Jakobson propõe como leitura:

O REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou 'referente', em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em outras palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação (1995, p.123).

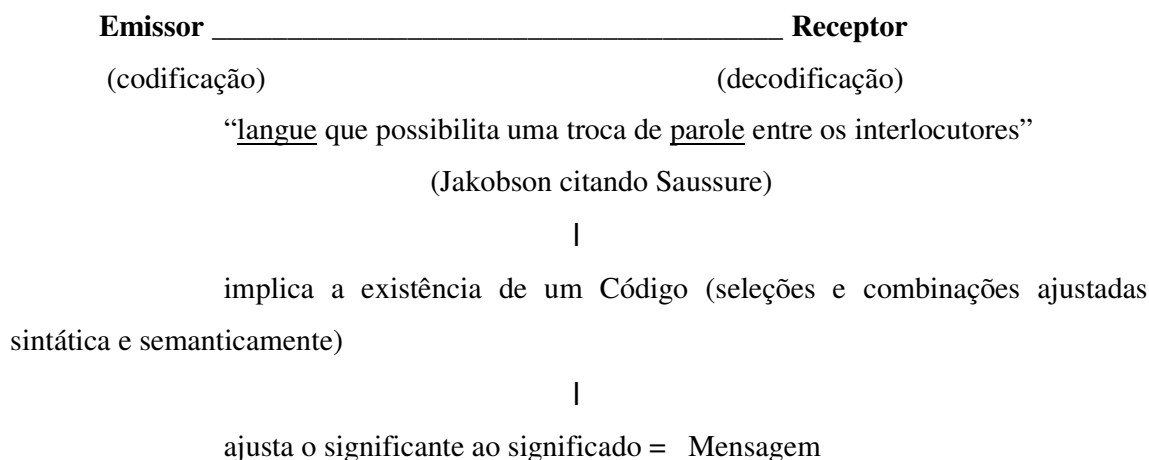
O que temos, a partir desse esquema²⁸, é um emissor que, por intermédio de um processo metafórico-metonímico, elabora uma mensagem que se destina a um receptor. Ao tentar decifrar/decodificar essa mensagem em um primeiro momento codificada, tal receptor

²⁸ Esse esquema proposto por Jakobson é a base para sua formulação das funções da linguagem, fundamentais para a análise das intenções que o sujeito falante possui no momento de envio de sua mensagem (informar, persuadir...) de acordo com as quais moldará seus enunciados.

promove um processo inverso, metonímico-metafórico, para, após essa decifração, tomar o lugar do emissor e enviar, por sua vez, uma outra elaboração discursiva. Para que isso se efetue, ambos, emissor e receptor, organizam suas seleções e combinações a partir de um código compartilhado. O código é que vai possibilitar, como instrumental lingüístico, o recorte de mundo já ajustado entre significante e significado para que as mensagens se processem e sejam entendidas.

Podemos perceber nesse esquema um pretense centramento do sujeito falante e seu domínio sobre o código no momento de elaboração de mensagens, fundamentais para a alimentação do processo de comunicação.

O processo de comunicação assim como foi tratado, a partir de uma suposta formulação consciente dos atos comunicacionais, desconsidera o sujeito efeito de sentido proposto pela Análise de Discurso, ao pressupor, em tal processo, um sistema estabilizado que os estruturaria:



O canal e o referente postos como materialidade e exterioridade, respectivamente, constituintes complementares do esquema proposto convidam a uma leitura que os considere à parte do processo de significação.

Na tentativa de recobrimento do real por intermédio de um quadro teórico fundamentado em uma certa rigidez representativa, o que se tem é a língua em uma projeção e uma pressuposição do caráter indicativo do que seja sua *função*: comunicar, com base em intenções previamente determinadas sobre as quais a língua se ajustará e se moldará para conferir ao enunciado-produto o efeito desejado.

Nessa perspectiva, evidencia-se a necessidade vista por Pêcheux de se trazer para o *funcionamento* da língua um enfoque que articule o lingüístico e o social, que busque as

relações entre língua e ideologia, relações perpassadas continuamente pela irrupção de sentidos deflagrados por um sujeito discursivo.

Pêcheux, ao propor a substituição, no esquema informacional de Jakobson, do “fator constitutivo” *mensagem* por *discurso* implica, nessa substituição, uma mudança de leitura do próprio quadro e da percepção do funcionamento dos processos comunicacionais ao apontar que entre A e B não ocorre uma simples *transmissão de informações* mas a *produção de efeitos de sentidos* gerados nessa e por essa relação entre interlocutores.

A e B, portanto, não designariam indivíduos que interagem em um processo comunicacional, antes representam lugares projetados por formações imaginárias caracterizadoras do conjunto de atribuições que os interlocutores conferem a si e ao outro.

Pêcheux chama a atenção do leitor para um dos elementos do esquema informacional de Jakobson que será essencial para entendermos a guinada proposta pela AD com relação ao referente lingüístico: “(...) o ‘referente’ (...) pertence igualmente às condições de produção. Sublinhemos mais uma vez que se trata de um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física” (1997, p.83).

Juntamente com o referente, o canal ou suporte ganha relevo a partir dessas considerações, uma vez que estabelece modulações nos modos de ler e escrever do sujeito, marcadas no e por causa do suporte onde esses modos se processam.

Essas questões sobre *referência* discutidas pela AD já perpassavam de modo muito especial a lingüística. A própria idéia da arbitrariedade do signo proposta por Saussure e sua ênfase em uma lingüística sincrônica são alguns dos aspectos dessa problemática. Com Benveniste essa questão ancorou-se na distinção entre signo e palavra (o primeiro, de instância semiótica; o segundo, semântica), para quem, em dado momento de suas teorizações, a referência só poderia ser discutida em termos semânticos.

O semântico, para Benveniste, seria o lugar em que se processa a relação entre linguagem e realidade, de modo subjetivo e individual, pela reconstrução contínua, por parte do sujeito, da língua em enunciação. Essa concepção, de certo modo, ao priorizar o ato de discurso e colocar a enunciação como subjetividade e singularidade, retirou do discurso seu caráter histórico, sua dimensão simbólica, sua instância cultural, que, como salientamos, são postos em relevo, em AD, pelos conceitos de formação e memória discursiva.

Benveniste, inegavelmente, assim com anteriormente Saussure, promoveu um deslocamento na trajetória dos estudos lingüísticos ao colocar a língua em uso, em funcionamento, pela enunciação, em um lugar em que se tinha a referência ligada à estrutura da língua.

O conceito de enunciação ganhou terreno nos estudos lingüísticos e foi lido de modo particular por teóricos que sucederam Benveniste. A enunciação materializando e atualizando um dizer/ler caracteriza um discurso que não se dá na homogeneidade de representações. Pressupondo uma dispersão discursiva, um sujeito descentrado, já que incorpora e assume diferentes vozes sociais, a enunciação constitui-se na heterogeneidade discursiva, própria da condição da língua como fenômeno social de *interação verbal*. Dessa maneira foi concebida a enunciação por Voloshinov (Bakhtin) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (obra datada de 1929), lido e reatualizado por Authier-Revuz no interior da AD.

Marxismo e Filosofia da Linguagem dialoga de modo interessante com Saussure e Benveniste ao questionar do primeiro o objeto da lingüística como um sistema abstrato e do segundo a subjetividade como eixo da enunciação. A *interação verbal* (conceito por nós discutido no Capítulo 1, item 1.3), segundo Voloshinov, é a marca das atividades reprodutoras e criadoras do processo de enunciação, sempre pautado pela concretude dos discursos, dados pelo social e pelo ideológico. Nas palavras do autor, temos uma reflexão sobre a questão da referência, que subjaz às idéias por ele defendidas: “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (2002, p.124).

O autor coloca, assim, na exterioridade o elemento desencadeador do processo de enunciação e, com isso, recoloca a problemática sobre a referência, fortalecida com sua tese de que o signo, sempre ideológico pois construído no social, é uma realidade que reflete e refrata outra. A realidade é a instância que determina o signo, por isso o reflete, porém, simultaneamente, ao deformar essa realidade, o signo a refrataria (tem-se nessa relação a posição marxista marcada pela interdependência entre superestrutura ideológica e base econômica).

O sujeito, assim, constitui-se em sistemas ideológicos, que, postos em funcionamento pela linguagem, fazem-no irromper sempre como Outro-outro. Os efeitos de sentido decorrentes desse funcionamento inscrevem, em nossa perspectiva, o que o mundo e o homem não são, na impossibilidade de suas representações, uma vez que “traduzem-se” em trilhamentos, deslocamentos, em uma ordem significativa e, portanto, “traduzem-se” em discursos, amálgama de injunções significantes, culturais, ideológicas, como o exemplo de Saussure pode evidenciar:

Se associarmos *desej-oso*, *calor-oso*, *medr-oso*, etc, ser-nos-á impossível dizer antecipadamente qual será o número de palavras sugeridas pela

memória ou a ordem em que aparecerão. Um termo dado é como o centro de uma constelação, o ponto para onde convergem outros termos coordenados cuja soma é indefinida (1974, p.146).

A Lingüística observa e analisa, em termos de processos mentais, algumas operações sintagmáticas e associativas (Saussure utiliza a expressão “associação mental” ao se referir a elas) o que a Psicanálise observará como manifestações do inconsciente estruturado como linguagem. Assim, em um encadeamento de associações como *ensino*, *ensinar*, *ensinemos*, temos como elemento comum aos termos o radical; em *ensinamento*, *armamento*, *desfiguramento*, o sufixo; em *ensino*, *instrução*, *aprendizagem*, *educação*, as associações se dão pelo tema afim, em *ensinamento e lento*²⁹, pela imagem acústica.

Em alusão a um teste psicológico, Jakobson analisa o funcionamento dos processos metafórico e metonímico da linguagem, o que subsidia seus estudos sobre as diferentes formas de afasia, ligadas aos distúrbios de fala que afetam a capacidade que o sujeito tem de selecionar e combinar unidades lingüísticas, de processar as relações por similaridade e contigüidade.

Crianças são expostas a estímulos verbais, aos quais devem ter reações igualmente verbais. Ao estímulo choupana obteve-se *queimou* em uma resposta e em outra *é uma pobre casinha*. A primeira reação foi produzida por contigüidade, considerando-se, inclusive, um contexto narrativo, ao passo que a segunda foi desencadeada por similaridade.

Posições subjetivas revelam-se por essas construções, manifestas em todo processo simbólico, em que comparecem injunções de metalinguagem (as lingüísticas propriamente ditas) e as de linguagem, como as culturais, sociais, ideológicas.

As manifestações inconscientes estruturam-se a partir dos mesmos procedimentos associativos (por similaridade e contigüidade) e, portanto, como linguagem. Esses procedimentos foram por Freud renomeados de condensação e deslocamento, respectivamente³⁰.

²⁹ Os exemplos são todos do próprio Saussure.

³⁰ A partir de um exemplo pessoal, Freud explicita esses procedimentos, aqui apenas mencionados: ao tentar lembrar-se do nome do autor dos afrescos das “Quatro últimas coisas”, vinham-lhe à mente os nomes Botticelli e Boltraffio e não Signorelli, autor das obras. Interpretando as ocorrências *falsas*, Freud incorre em análises de condensações e deslocamentos significantes, que se relacionam a memórias de viagens, encontros, conversas sobre morte e sexualidade, conexão de nomes, recalques (*Sobre a Psicopatologia da Vida Cotidiana*, 1901, Edição Eletrônica das Obras Completas de Freud).

2.1.2. A Psicanálise e um (nosso) modo de ler a representação

Em *A Interpretação dos Sonhos*, texto de 1900, Freud concebe o sonho como elaboração, estruturado como linguagem, em que deslocamentos sintáticos e condensações semânticas (processos que na Linguística estão relacionados à metáfora e à metonímia) organizam seu funcionamento.

Com Lacan (1998), em sua *forma oblíqua de fidelidade* ao ler Freud, vemos que, além do trabalho do sonho, o ato falho e o lapso convocam para si, como fenômenos de linguagem, um modo de ler a língua, e conseqüentemente o sujeito, igualmente a partir de seu funcionamento.

Tanto a retórica do sonho como a língua retramada e reorientada por lapsos significantes reconduzem-nos ao conceito de signo de Saussure e, em decorrência, de sua arbitrariedade.

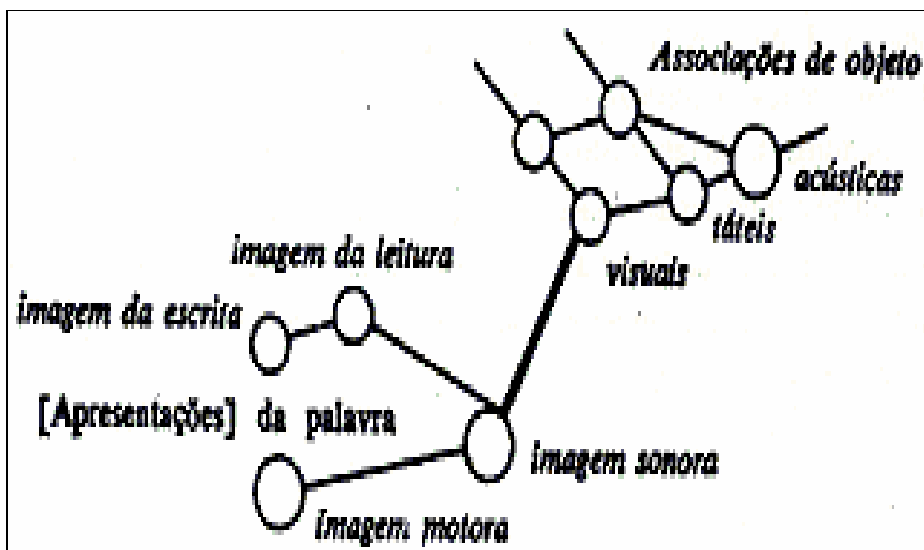
Nesses desdobramentos e interfaces conceituais produzidos pelas pesquisas na área da linguagem e do psiquismo, vemos a importância de algumas formulações, atualmente relidas por vários intelectuais, revelarem modos de ler que subvertem os de teorias clássicas da representação, as, de modo geral, adotadas pelo discurso escolar (izado), cujos desdobramentos em estudos e práticas de leitura e escrita, por sua vez, continuam, como observamos, a produzir uma escrita, muitas vezes, ingênua, de submissão, parafrástica.

As leituras que fizemos das concepções de Freud, Saussure, Jakobson e Lacan sobre representação inscreveram, a partir dessa confluência de perspectivas, uma reorientação de nosso olhar para as produções analisadas no Capítulo 1 (item 1.4) e reforçaram nosso questionamento quanto à ausência da identificação e da promoção de condições, em ambiências escolares, em seus vários segmentos, de práticas de leitura e escrita em que o sujeito mobilize dizeres, em que a subjetividade e a singularidade sejam lidas como aspectos constituintes do fazer discursivo.

Assim, convocamos a clássica concepção de signo de Saussure, “o signo lingüístico une, não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica”, sendo que esta última

não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato (CLG, 1974, p.80),

para com ela fazer dialogar o modo de ler a representação assim como nos deu Freud:



Vemos na palavra, no aparelho proposto por Freud (constante originalmente no artigo *A Interpretação das Afasias*; no Apêndice C de *Palavras e Coisas*, volume XIV de *O Inconsciente* e retrabalhado terminologicamente pelo autor no texto *O Inconsciente*), unidade-base da fala, uma representação complexa para a qual converge uma combinação de elementos auditivos, visuais e cinestésicos.

Embora o aparelho seja analisado a partir de um interesse especial do autor pelas afasias, pelas perturbações da fala, por meio de cujos estudos Freud conseguiu conceber o aparelho, interessa-nos a leitura que faz dos processos de escrita e leitura, do processo, em suma, da representação.

A *representação da palavra* está associada a um complexo que une imagem da leitura, imagem da escrita e imagem motora, complexo que se interliga pelo elemento *imagem sonora* a um outro, o da *representação do objeto* (utilizamos o termo *representação* no lugar de *apresentação* por ser considerado mais preciso). A *representação do objeto* está condicionada a uma rede, em que os elementos visuais, táteis e acústicos se inter-relacionam. Os dois complexos estão unidos diretamente pela *imagem sonora* de um (da *representação da palavra*), que, por sua vez, interliga as três imagens (a motora, a da leitura e a da escrita), e pelo elemento visual do outro (*representação do objeto*). A *representação do objeto* apresenta-se com seus elementos abertos a outras associações e ligações possíveis, a *representação da palavra* apresenta-se com seus elementos fechados em si.

O sujeito aprende a falar (a repetir, a soletrar), a ler, a compreender, a escrever a partir

das relações e associações estabelecidas pelos elementos que formam os complexos do aparelho. O sujeito significa, em seu processo discursivo, ao associar uma palavra à representação de um objeto. Nessa formulação proposta por Freud, encontramos ressoando várias teorias da representação desde Saussure e muitos antes dele, dos gregos. O que salientamos nessa leitura de Freud sobre os processos de leitura e escrita são os efeitos de sentido produzidos por esses processos, que condicionarão os modos de ler e dizer do sujeito, e que estão em muito relacionados ao fato de à palavra atribuir-se uma representação fechada e ao objeto, ao contrário, uma abertura de associações.

Tais idéias retomam uma discussão sobre referencialidade e representação, uma vez que tanto para o linguísta como para o psicanalista não existiria uma relação, no processo de representação, entre uma inscrição ou marca inerente à palavra e algo “externo” a ela.

Desse modo, o conceito de arbitrariedade do signo, o aspecto valor da teoria saussuriana, a relevância de se pensar a língua em seus condicionantes culturais expressam o diálogo que podem estabelecer com os princípios teóricos da psicanálise freudiana no que se referem aos processos de leitura e escrita, no que consideram, principalmente, com relação aos aspectos significantes da língua (irrupções da ordem do inconsciente no fio discursivo, no trabalho dos sonhos, nos efeitos poéticos).

Destacáramos o aspecto valor por considerarmos que, de maneira complexa, modula/matiza o sistema de linguagem, e por consequência a língua, se tida como sistema estrutural.

Como vimos em Saussure, a língua manifesta-se por uma série de divisões-unidades presentes, simultânea e correspondentemente, em um fluxo contínuo de “pensamentos-sons” (esquema A-B reproduzido no item 2.1.1.).

A linguagem/língua e as posições subjetivas, porém, não estão estanques ou apartadas no processo de enunciação. Ao contrário, são fenômenos que de modo interdependente e constitutivo estruturam os discursos.

Vimos, com Saussure, como a discussão sobre representação pressupõe a convocação de conceitos imbricados, como os de signo, arbitrariedade e valor. Identificamos os desdobramentos que as leituras dessas formulações, feitas por Benveniste, Bakhtin, Jakobson e Pêcheux, sofreram, como as que deram início às reflexões sobre subjetividade e enunciação. Consideramos a reorientação dada às questões sobre referencialidade a partir do deslocamento, proposto por Pêcheux, dos componentes do esquema do processo comunicacional de Jakobson, de *mensagem* para *discurso*, redirecionamento que subverteu um olhar objetivante, centrado, que via na língua uma função comunicacional. Tal subversão

transferiu as discussões para aspectos como a subjetividade e o funcionamento da língua em uma dada situação e em um contexto específico de produção.

Essa trajetória só foi possível pelo cotejo feito com algumas formulações da psicanálise freudiana, como a de representação, do funcionamento dos sonhos e do rébus (estes últimos a serem discutidos no Capítulo 3, item 3.4.1), todos analisados como construções de linguagem.

A contribuição de Lacan nessa trajetória de leituras, desdobramentos e cotejos é de (re) leitura. Lacan, ao reler o esquema saussureano A-B, considera a intervenção do corte promovido pelo signo como a que faz se organizar uma *ordem* significante, em que “é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação (...)” (1998, p. 506).

A noção de um deslizar permanente do significado sob o significante, a cuja imagem Lacan associa à poesia como o fez Saussure em seus estudos sobre os anagramas, está na base da reformulação do clássico algoritmo saussuriano $\frac{S}{S}$ feita pelo psicanalista. A barra que separa o significante do significado é posta por Lacan como “barreira resistente à significação” (Ibid, p.500) em referência a uma suposta equivalência, ponto a ponto, entre os cortes promovidos pelo sujeito nos planos A e B do esquema saussuriano. Tal paralelismo remete-nos à discussão sobre uma nomeação original, sobre os significantes tramados *a priori* de qualquer efeito enunciativo, da negação do próprio processo de significância, sustentado por *remissões*, de uma significância a outra, ininterruptamente.

A proposta de Lacan pela inversão dos elementos constituintes do algoritmo saussuriano indica um olhar de subversão ao funcionamento do signo e, conseqüentemente, da língua e do sujeito. Formula $f(S) I$, em que se lê “função significante, significado barrado” e desenvolve o algoritmo a partir das estruturas fundamentais do funcionamento da linguagem, a metáfora e a metonímia:

$f(S...S') \tilde{=} S (-) s$ como a estrutura metonímica pautada pela conexão entre significantes e que permite uma *elisão* por meio da qual se instalará uma falta na relação entre sujeito-significação; o sinal – entre parênteses marca a manutenção da barra e a conseqüente resistência à significação nas relações entre significante e significado;

$f(S'/S) S \tilde{=} (+) s$ como a estrutura metafórica pautada por substituições entre significantes que produz um efeito de significação, possível pela transposição da barra, processo representado pelo sinal + entre parênteses.

A questão lançada por Lacan, “o lugar que ocupo como sujeito do significante, em relação ao que ocupo como sujeito do significado, será ele concêntrico ou excêntrico?” (1998, p.520) remete-nos às posições subjetivas em sua relação com os processos metafórico e metonímico da linguagem.

A divisão do sujeito em um sujeito supostamente centrado e um sujeito efeito do funcionamento da cadeia significante, que implica a divisão entre o consciente e o inconsciente, invalida uma reflexão que considere apenas uma dessas instâncias ou que tente identificar o que de comum as una ou relacione, apesar de ambas se conformarem pelo material lingüístico. O próprio questionamento de Lacan já nos remete à divisão como, ela mesma, efeito do funcionamento da linguagem, uma vez que o ser falante investe, em suas práticas discursivas, em uma espécie de miragem, em cujo centro encontra-se o *cogito* filosófico, que o torna “tão seguro de ser ele mesmo em suas incertezas” (Ibid, p.521).

Assim ocorre com a representação, mobilizada por esse sujeito dividido: o real simbolizado desaparece na medida em que é a ação significante que o vai (re) construindo; o sujeito, em sua ação discursiva, é escamoteado em “eu”, “nós”, “a gente” e, no fio do discurso, simula o “eu”, centrado.

Essa ação significante opera em dois campos, o do processo metonímico e o do processo metafórico, que indiciam seu funcionamento. LACAN (1998) utiliza dois exemplos, aos quais recorreremos, para discuti-la.

O primeiro é o que utiliza apenas o enunciado *Trinta velas*, a partir do qual o autor demonstra ser o ocultamento (no caso, da palavra barco) mais revelador que a presença de um termo neste enunciado e, por assim funcionar, acaba por trazer a discussão sobre o próprio efeito da distinção entre literal e figurado.

Essa operação significante própria da metonímia põe em funcionamento a construção de sentidos em conjunto com a construção metafórica, para cuja discussão Lacan utiliza, como exemplo, o verso de Victor Hugo *Seu feixe não era avaro nem odiento...* Nesse caso, é a substituição (Booz por feixe) que cria o efeito de sentido no enunciado. A fecundidade, atribuída a Booz, segundo Lacan, irradia no sintagma, na ausência daquele a quem é atribuída tal característica.

Portanto, é *entre* significantes, metonímica e metaforicamente tramados, que os efeitos de sentidos vão se produzindo.

O questionamento de filiações e formações discursivas (próprias e alheias) ou, o contrário, a aderência sem hesitação a uma determinada filiação/formação, o recurso

excessivo a metáforas ou, o inverso, o engate constante a termos, idéias que redirecionam a todo momento o fio discursivo, “a perífrase, o hipérbato, o elipse, a suspensão, a antecipação, a retratação, a denegação, a digressão, a ironia [...] a catacrese, a litotes, a antonomásia, a hipotipose” (Lacan, 1998, p.525), para ficarmos em alguns exemplos do próprio Lacan, a suspensão de pensamento, sua retificação, as reminiscências são alguns dos mecanismos postos em operação pelo sujeito e que são indicativos de que o S e o s do algoritmo saussuriano *movem-se* pela linguagem, são postos em funcionamento pelo processo de enunciação.

O sujeito centrado, no suposto conforto de uma posição assumida e concebida em sua e como fixidez e verdade, não espereita. Figura o mundo como um cenário construído ponto-a-ponto pela equivalência entre signo e coisa. E nem por isso deixa de se mostrar como sintoma do que essa suposta verdade, refletida em seus modos de ler e dizer, tensiona, revela e oculta.

O processo de leitura e escrita percorre todo esse caminho, não de modo linear, mas *de assaltos*, com movimentos de aderência, rompimento, fixidez, esgarçamento, em que o ler e o escrever passam a ser o próprio caminho de procura da letra, lá onde o significado pronto pode se revelar inacabado.

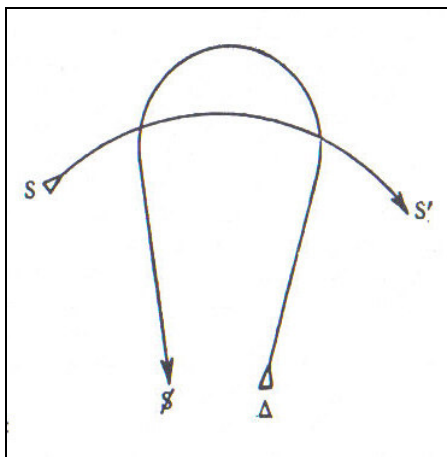
Casos extremos desses movimentos podem comprometer os processos de leitura e escrita, os enlaçamentos significantes que promovem os *modos* de ler e dizer, as posições subjetivas e que se deflagram nas práticas discursivas. O fenômeno da memória ilimitada do paciente S., objeto de vários anos de estudo do psicólogo soviético LURIA (1999), é um exemplo. O funcionamento de sua memória ganhou notoriedade, o que acabou transformando o jovem S. em mnemonista profissional.

O trabalho de Luria com o jovem conferiu às pesquisas sobre linguagem e representação dados que, pelo diagnóstico demonstrado do limite de aderência ou rompimento com códigos e sistemas de linguagem que o psiquismo desenvolve, corroboram a concepção que temos de língua, linguagem e representação como processos simbólicos altamente complexos, que implicam, como no caso analisado, a subversão de processos de mediação simbólica, essenciais para a vida do homem como ser cultural, socio-historicamente determinado, para o homem que produz discursos, laços sociais. O jovem S. demonstrou o que é viver fora dessa cena enunciativa, o que é ser obs-ceno e o que isso pode acarretar: a transformação do homem em objeto bizarro.

O jovem S. vivia os extremos, experienciava a polaridade de um real e do esgarçamento simbólico – poderíamos dizer, do poético – a um só tempo: o registro mnemônico meticuloso de detalhes da experiência de S. não passava necessariamente pelo

processo de interpretação, em outros termos, a ele não eram atribuídos sentidos; a prevalência da sinestesia – em que a complexidade da percepção se potencializa – operava como mediadora das relações entre o jovem e o mundo; a ausência de ancoragem significativa promovia a falta de percepção de um contexto de produção determinando sentidos; a convergência de representações e de sentidos para um único termo – como a palavra *zhuk* para *pedaço* de penico, *pedaço* de pão de centeio, para a luz acesa à noite que ilumina apenas um *pedaço* do quarto, para verrugas e olhos – condensava, à semelhança do *Aleph*, de Borges, o mundo como uma imagem saturada de metáforas e metonímias.

Essa referência às pesquisas de Luria mostra como o grafo lacaniano (exposto abaixo) não era posto em funcionamento pelo processo de representação de S. O que Lacan denominou de *ponto de basta*, espaço-tempo em que o significante detém o processo de significação até aquele momento ininterrupto e indefinido, para que sentidos sejam projetados na cadeia significante e promovam outros trilhamentos, inexistente no psiquismo de S:



Sendo A o “lugar do tesouro do significante”, (1998, p.820), do Outro, e s(A) a pontuação, em que a significação se constrói.

Assim, em um processo discursivo, temos um enunciado em sua estruturação diacrônica dotado de sentido ou tendo seu sentido elaborado a partir do último elemento que o constrói, sendo que cada elemento da cadeia é antecipado pelos outros, cujo sentido é firmado em um movimento retroativo.

O circuito que vai de s(A) a A e que retorna de A a s(A) representa a submissão do sujeito ao significante, para cuja idéia converge a da inversão que Lacan faz do algoritmo $\frac{S}{S}$ saussuriano, em que a relação entre significante e significado será sempre fluida, o que faz o esquema saussuriano de representação do funcionamento da língua ganhar uma outra

leitura. Se o significante³¹ modula a cadeia, a (re) orienta continuamente, o aspecto valor terá de considerar outras instâncias para sua conformação, dentre elas a do desejo inconsciente.

A cadeia significante reordena o processo de significação uma vez que o efeito de sentido se constrói desse modo, retroativamente.

Se considerarmos ainda uma vez mais a produção de texto de candidata a acesso ao Ensino Superior (Anexo A), vemos um funcionamento linguageiro em que o ponto de basta também não produz efeito, em que não se visualiza a retroação. O que vemos é a ausência do outro-Outro, um des-enlace significante, que diz do sujeito em projeção enunciativa.

À semelhança de S. (de modo não tão radical, mas não menos complexo), a candidata agrupa trechos, partes de sentenças, com base em associações não corroboradas pelo encadeamento discursivo, como se, por movimentos livres de enlaces de palavras e idéias, de registros colhidos de sua experiência de leitura, um texto pudesse ser construído de “retalhos” de impressões, de colagens de idéias, como um mosaico de signos, à espera de ser alçado à cena enunciativa, de se deslocar do obs-ceno e fixar-se em um quadro enunciativo anteriormente configurado. Simultaneamente, o texto da candidata parece tentar roçar um simbólico blefando por meio de relações não validadas pela cena enunciativa do vestibular.

O singular pode, assim como o real, encontrar um trilhamento da ordem do não representável.

³¹ O conceito de significante difere, portanto, em Saussure e em Lacan. Elencamos alguns pontos deste diálogo: o conceito de significante integra a teoria do signo em Saussure; em Lacan, o significante é um signo. No que se lê dualidade em Saussure, no conceito de signo, em Lacan lê-se duplicidade; entre significado e significante, em Saussure, há dependência, em Lacan, o significante tem autonomia (referências em Michel Arrivé, *Linguística e Psicanálise* – Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e os outros. São Paulo: Edusp, 2001).

2.1.3. A leitura sintomal de Louis Althusser e o corte epistemológico dela decorrente

Alguns jovens franceses reuniam-se, nos anos 1960/1970, em um grupo de discussões (que reverteu em organização de seminários, cursos e publicações sobre temas que iam da literatura à matemática) sob a influência de Louis Althusser. O grupo formado por, dentre outros, Michel Pêcheux, Jacques Rancière, Alain Badiou, ficou conhecido como “escola althusseriana”.

Outros intelectuais iniciaram sua trajetória com o apoio de Althusser, como o psicanalista Jacques Lacan, e, em meio a alunos do pensador, estavam continuamente ligados ao grupo, a despeito de diferenças ideológicas e teóricas, pesquisadores como Michel Foucault, Jacques Derrida, Pierre Bourdieu, Giles Deleuze, Michel Serres. Participavam ainda de seus cursos e discussões nomes como Dumézil, Barthes e Canguilhem³².

As discussões políticas projetavam-se na oposição construída entre as posições oficiais do PCF (sustentadoras da tese do marxismo humanista) e as de Louis Althusser, pelo anti-humanismo teórico. Vencido pelo discurso oficial, Althusser viu na *École Normale Supérieure* (ENS) um canal para circulação de seu ideário, fortemente influenciado pelas leituras atentas que fez de Karl Marx.

Althusser leu em um Marx pós 1845 um corte epistemológico que, segundo ele, reorientou as discussões sobre a História, a partir de uma abordagem que privilegiava a instância do discurso e a lógica interna do sistema que o constrói. Decorre daí o deslocamento do marxismo de um campo da práxis para o da epistemologia.

Essa nova leitura, denominada por Althusser de “leitura sintomal” (com base em propostas de Michel Foucault e Jacques Lacan), propõe uma leitura do entremeio, situada entre, por um lado, uma ausência de discurso e, por outro, sua explicitação.

Althusser não somente propõe uma releitura de Marx, como, a partir da abordagem que faz de seus textos, inscreve um novo modo de se pensar ciência, alicerçada em saberes e representações cunhados no e pelo ideológico e em um trabalho de produção como ocorre com qualquer outro processo produtivo.

São de Althusser as expressões *modo de produção de conhecimento* e *aparelho de conhecimento* (em alusão ao aparelho psíquico freudiano), que representam o deslocamento

³² Considerou-se importante registrar tais informações bem como as que se seguirão em forma de síntese das pesquisas feitas pela autora Maria do Rosário Gregolin sobre o ideário de Althusser (retiradas de Gregolin, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na Análise de Discurso* – diálogos e duelos. São Paulo: Claraluz, 2006) para que se visualizasse a trama discursiva formada a partir e em torno do nome de Louis Althusser e, em cadeia, sobre os nomes sobre os quais ele próprio se projetou.

epistemológico que o autor promove frente a concepções que vêm no conhecimento/pensamento características como transparência per si e contemporaneidade a si.

Partindo de uma concepção de *verdade* oriunda de Spinoza (imaneente ao objeto, sem necessidade de uma referência exterior a ele), relacionou-a à verdade científica: uma vez fundada, não precisaria de uma confirmação de suas conclusões pela prática. Independentemente de alguma prova material, o conhecimento seria verdadeiro em sua relação com o objeto de estudo/apreensão se respeitasse as regras do processo das três generalidades propostas pelo esquema spinosista: Generalidade I – matéria-prima ideológica; Generalidade II – teoria; Generalidade III – conhecimento novo produzido.

Como *leitor sintomal* de Saussure e em nome do estruturalismo, Louis Althusser propôs desconectar o marxismo da práxis, do, segundo ele, vivido, do psicológico, de modelos conscientes e de um critério de verdade submetido à validação externa (em analogia a uma sua leitura da natureza arbitrária do signo lingüístico como estudada por Saussure).

Considerando-se que toda prática está alicerçada em contextos de produção, na concretude das condições históricas dadas, vale ressaltar a importante discussão, promovida pelas próprias idéias de Althusser, sobre o lugar ou valor discursivo que representaria a ideologia nesse cenário.

Se essa prática é consolidada pelas representações que os indivíduos dela fazem em suas relações sociais, é a própria representação que faz ser viável, suportável, essa prática. As instituições sociais todas (religião, escola, família, aparato jurídico, político, sindical, de informação, de entretenimento) reproduzem esse ideário e o asseguram ora pela persuasão, ora pela coerção, ou por ambas.

O papel da ideologia nas leituras de Althusser ganha uma importância fundamental na medida em que, por intermédio de sua leitura de Marx, evidencia que o sujeito confunde-se com a estrutura que o gerou.

Partindo de uma base marxista de que a “ideologia não tem história”, reformula esse axioma e o reorganiza a partir de duas idéias centrais: “os homens representam-se, de forma imaginária, suas condições reais de existência” (Althusser, 2003, p.86) e “a ideologia tem uma existência material” (Ibid, p.88).

A primeira delas gerará o que, para Althusser, está na base de toda representação ideológica: o que está representado na ideologia não são as condições reais de existência do homem, seu mundo real, mas a relação que tece com essas condições.

Ao se referir aos aparelhos ideológicos de Estado, em seu livro de mesmo nome (2003), defende que cada um deles realiza uma ideologia, ou seja, uma ideologia existe nas

práticas desse aparelho, portanto sua existência é material. Chega-se aqui à sua segunda idéia central, da qual podemos decorrer ser a língua e os discursos nela materializados um fator determinante na relação que se trava entre ideologia e sujeito.

O indivíduo (ser-no-mundo) vive cotidianamente por intermédio de práticas construídas no social: *sociabiliza-se*, primeiramente na família, em seguida na escola, no trabalho, enfim, em suas relações interpessoais.

Esse viver é evidente e essas “evidências” que conformam o indivíduo o fazem reconhecer-se como tal. Para Althusser, praticar ininterruptamente rituais de reconhecimento ideológico (dar ou receber uma ordem, ser reconhecido como estudante de determinado curso, parceiro de tal pessoa...) dá ao indivíduo a garantia do fato de ser concreto, individual, inconfundível, insubstituível e de ter, de certa forma, consciência disso. Porém, o que falta é o *conhecimento* do mecanismo pelo qual operam essas práticas de reconhecimento.

O autor atinge, assim, sua proposta de que “toda ideologia interpela os indivíduos concretos em sujeitos” (2003, p.96).

Se se pensar com Althusser que todo indivíduo é desde sempre sujeito, pois desde sempre sua vida é forjada em interpelações, pela família, pela escola, pelo Estado, pelo social, enfim, pode-se reproduzir sua afirmação de que “os indivíduos foram sempre já interpelados pela ideologia como sujeitos” (Ibid, p.98).

Essa interpelação se efetiva nos processos discursivos que conformam os AIE (aparelhos ideológicos de Estado), pela língua e sua organização, como sistema e estrutura, em seus processos de ritualização ideológica via leitura e escrita, como salienta Pêcheux (1997)³³. Os processos de representação de mundo, constituídos pelas formações discursivas, pelos sujeitos interpelados continuamente, operam em uma movência constante entre reconhecer (-se) e desconhecer (-se), aparente paradoxo constitutivo do sujeito, do discurso, da ideologia, das ações de leitura e interpretação que também continuamente forjam essas instâncias. Esse processo de construção identitária que se estabelece na trama entre o ideológico, o inconsciente, o discursivo, o social, enfim, em uma trama languageira, opera pela contradição.

Pêcheux, em *Semântica e Discurso* (1997), esclarece que essa contradição, constituinte de todo processo discursivo, evidencia-se pelo fato de que a interpelação tem sobre o sujeito o efeito daquilo que está fora, situado antes, em outro lugar, sócio, histórica e

³³ O conceito de *aparelhos ideológicos* e sua relação com o de *assujeitamento* apontam para a questão do atravessamento do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, o que desencadeará a reflexão sobre o sujeito não ser fonte nem origem de seu dizer e a conseqüente sistematização dessas idéias na teoria, já mencionada em nota anterior (6), sobre os esquecimentos (1 e 2), de Pêcheux.

ideologicamente, mas que se expressa e se manifesta pelo sujeito identificável, responsável pelos seus atos e falas.

Pêcheux, referindo-se ao repositório de brincadeiras, anedotas, falas do cotidiano, vê em dois tipos de contradição os sintomas desse jogo identificação/desidentificação do sujeito com sua projeção/produção discursiva: a contradição sofrida (que denomina de estupidez) e a contradição apreendida e exibida (o caso da ironia).

Pêcheux, aprofundando a discussão sobre interpelação, constrói uma imagem para demonstrar que ela tem o mérito de explicitar o vínculo entre o “sujeito de direito” e o “sujeito ideológico”, de tal modo que

o teatro da consciência (eu vejo, eu penso, eu falo, eu te vejo, eu te falo, etc.) é observado dos bastidores, lá de onde se pode captar que se fala do sujeito, que se fala ao sujeito, antes de que o sujeito possa dizer ‘Eu falo’ (1997, p. 154, grifo do autor).

Pêcheux, portanto, aponta para o fato de que a interpretação da tese althusseriana de que “a ideologia interpela os indivíduos” (ou os não-sujeitos, em Pêcheux) “em sujeito” possui um “efeito retroativo” que faz do indivíduo um sujeito sempre-já sujeito. Pêcheux, neste livro, salienta que destacar as condições ideológicas na ação que efetivam de reproduzir/transformar relações de produção não significa ignorar as determinações econômicas que condicionam o binômio reprodução/transformação, como mesmo o afirma Althusser em *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Intrínseca à luta de classes na medida mesma em que atravessa os aparelhos ideológicos, tem-se na própria ideologia, portanto, as condições de transformação de relações.

Os aparelhos ideológicos, em inter-relação complexa, acabam por se materializar, discursivamente, em formações ideológicas, fato que nos leva, na leitura que fizemos de Pêcheux, à idéia de que a Ideologia não opera nos aparelhos ideológicos. Retomando a afirmação de Marx de que “a ideologia não tem história”, entendemos melhor a formulação de Pêcheux, baseada em Althusser, de que as ideologias ou as formações ideológicas possuem concretude na história.

Ao promoverem o apagamento do sujeito como condição mesma de fazê-lo surgir, as formações ideológicas, materializações dos aparelhos, convocam, como o fez Pêcheux, a figura fantástica do Barão de Münchhausen (que conseguia elevar a si mesmo puxando os próprios cabelos) e o que representa em termos de reflexão sobre a consciência/inconsciência dos sujeitos no que dizem, lêem e escrevem.

Considerando-se a ambiência escolar como promotora de práticas ideológicas, analisar uma parcela de sua produção (os discursos de alunos do ensino superior de cursos de Letras e Pedagogia de uma instituição privada) é, em nossa leitura, conhecer um pouco mais (e dar a conhecer) os mecanismos pelos quais operam essas práticas e como podem se revelar, ideologicamente, como condição de transformação das relações pela própria ideologia tramadas.

2.2. O que os discursos escolarizado e pedagógico legaram ao homem

Aludimos à definição que Orlandi (2004, p.54) faz de texto e discurso para que a lancemos ao discurso escolarizado em sua relação com algumas representações do que seja tal discurso no âmbito do ensino superior em questões que envolvem leitura e escrita:

[...] um texto, do ponto de vista de sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, mas que, se o considerarmos como discurso, reinstala-se imediatamente sua incompletude. Dito de outra forma, o texto, visto na perspectiva do discurso, não é uma unidade fechada – embora, como unidade de análise, ele possa ser considerado uma unidade inteira – pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva (o interdiscurso: a memória do dizer).

O discurso escolarizado é, em suma, um discurso institucionalizado. Como tantos outros (o sindical, o partidário, o religioso), o é por constituir-se em um lugar, exercer, por isso, uma função e projetar-se socialmente. O discurso escolarizado do ensino superior (em nosso caso, de cursos de licenciatura) atende ainda a outras demandas igualmente provenientes desse social e para o qual tem de se encaminhar. Em cursos de licenciatura, isso significa, dentre outras coisas, atender às representações sociais do exercício da docência. E é neste ponto específico que o termo escolarizado ganha mais força: o professor, assumindo o lugar do saber, diz a partir de determinadas filiações (teórico-conceituais), tramadas pela rede das formações discursivas e cujo dizer assume-se *no lugar de* (de conceitos, de áreas de conhecimento, de filiações teóricas). O aluno, por sua vez, assume essa voz, diluída em outras vozes, e assume-se no lugar daquele que deve apreender o saber transmitido. O aluno-professor e o professor-aluno (em se tratando de cursos de licenciatura, em que se têm discentes exercendo o magistério e docentes em processo de formação/capacitação profissional) projetam ainda mais uma vez essa relação.

A instituição escolar, como sabemos, não é constituída somente desse par de agentes, nem nessa função que a caracteriza como tal, a do ensinar-aprender, e igualmente não se constitui como um organismo autônomo, isolado de outras tantas instituições que formam o corpo social de uma comunidade, de uma região, de um país. Assim, o que temos é um fluxo incessante de representações que se cruzam pela rede das formações, imaginárias, discursivas e ideológicas, que se complementam, se refratam, se refletem, se chocam.

Com relação às questões que envolvem as representações sociais sobre leitura e escrita, notamos que a instituição escolar tem o papel de responder às demandas provenientes de tais representações, qualquer que seja sua procedência. Vemos, por exemplo, de tempos em tempos, a instituição mídia com dados e interpretações sobre a situação da leitura e da escrita no país e, em seguida, matérias que envolvem entrevistas com professores, diretores de escola, representantes do Ministério da Educação, que têm sempre como foco a escola no seu papel de formação de leitores e produtores competentes de textos. O mesmo ocorre quando a questão é endógena: problemas de escrita e leitura em uma determinada série, turma ou de um grupo em particular ficam a cargo de professores e gestores, que devem responder por isso. Quando responsáveis pelos alunos detectam tais problemas na escrita e na leitura de crianças, adolescentes e mesmo adultos (no caso do ensino superior, em especial), a direção buscada é a instituição. Tudo isso reforça mais uma representação social: é da escola tal papel, o de formar leitores e produtores de textos competentes, papel por ela assumido em seus documentos oficiais, como as Leis de Diretrizes e Bases, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Cabe a nosso trabalho tentar ler como a assunção histórica dessa responsabilidade pela escola vem produzindo determinadas representações sobre a competência leitora e produtora de textos e que leitor e que produtor são estes que se inscrevem/escrevem nesses documentos oficiais e que se vêm conformando por mecanismos discursivos, imaginários e ideológicos. São esses mecanismos, os de funcionamento da leitura, de textualização e imaginarização do leitor, de institucionalização da prática leitora e escritora que passaremos a abordar.

Determinadas condições de construção da figura do *leitor* (e do produtor de textos) e, conseqüentemente, da leitura e da escrita no Brasil, em termos históricos, criaram efeitos que não podem ser ignorados e que se fazem sentir nos mecanismos de funcionamento da leitura e da escrita tal como a abordamos neste item, a escolarizada. O modo de funcionamento da língua (e da leitura e da escrita), por retomadas, imbricamentos, antecipações e filiações, pelo trabalho da ideologia, como teorizada pela AD, é de conformação histórica, o que o interliga à própria conformação dos eventos históricos, políticos e sociais que fizeram seu percurso de legitimação na instituição escola.

Portanto, estamos nos referindo a *leitor* e *leitura* aqui como, primeiramente, materialidade histórica determinada pelos fatores: práticas institucionais como estabelecidas pela ascensão burguesa, o que envolve, em termos de economia capitalista, sua concretização em empresas (as instituições escolares, as industriais e comerciais que regem a circulação mercadológica da leitura) e o que de imaginário, discursivo e ideológico advém de seus

intercâmbios, construídos, por sua vez, em práticas e estratégias de leitura, em produções escritas (escolares, institucionais, obras, livros didáticos, manuais de gramática), em documentos oficiais que, direta ou indiretamente, regem a conformação de todas elas, além de outras tantas formações discursivas que com elas interagem, as midiáticas, as familiares, as religiosas, e que encontram na escola espaço de circulação.

A trajetória desse leitor-materialidade histórica foi traçada, no Brasil, à semelhança da trajetória da construção da instituição escola: de modo a se assujeitar a determinantes políticos bem marcados (a vinda da família real portuguesa ao Brasil), a se definir a partir de projetos mercadológicos (sustentação de um mercado interno que, a princípio, se alimentava de importações, traduções e, posteriormente, de elaborações por docentes de material didático para as universidades incipientes), afetado por uma economia que operava à margem com o sujeito docente e com o sujeito discente, o que se refletia em espaços improvisados, infraestrutura precária, metodologias de ensino que primavam pela memorização e reprodução de informações, docentes mal formados – o que, desde o início, coloca em discussão se haveria um projeto de profissionalização docente e sob quais circunstâncias –, mal remunerados, não legitimados e discentes desmotivados e submissos – tais quais os professores – a essa estruturação (LAJOLO e ZILBERMAN, 2003).

Este *leitor-materialidade histórica* esteve presente na passagem da colônia ao império e deste à república e cujos similares ainda encontramos na república do século XXI. Como o *leitor-instância discursiva* se fez presente, como categoria, neste quadro? Apontaremos alguns índices sobre essa distinção, os que consideramos pertinentes aos nossos interesses.

LAJOLO e ZILBERMAN (2003), ao refletirem sobre várias obras da literatura brasileira, especialmente, traçam um outro percurso de leitor, este textual e discursivamente tramado. Cotejar leitor e literatura, nesse sentido, faz-se sintomático. Neste contexto que apresentamos, a literatura possui uma função específica, a de envolver emocionalmente o leitor, o que conferiria a ela um espaço-modo de *educação sentimental*. À esteira dessa função, e a complementando, temos a literatura como pretexto pedagógico: aproveita-se o envolvimento sentimental do leitor com a obra/o texto e tira-se disso a vantagem de ensinar-lhe alguma coisa.

Ancorada em uma estratégia que visava determinadas projeções imaginárias da construção do leitor, vemos sua textualização: em obras que mostram personagens leitores e, a partir do efeito moral que se queria construir, as conseqüências (maléficas e benéficas) provenientes da identificação do leitor com esta ou aquela personagem, com esta ou aquela leitura; no recurso da conversa com o leitor, em que antecipações e retrospectos teriam a

função didática de situar no texto um leitor ainda em construção, não familiarizado em acompanhar enredos, tramas, argumentos; nas qualificações, como as de *leitor perspicaz* e *leitora amiga* (esses dois últimos recursos largamente utilizados por Machado de Assis), que buscavam, textual e ideologicamente, envolver os leitores ao mesmo tempo em que os distinguiam em termos de gênero e, conseqüentemente, em termos de capacidade leitora (capacidade posterior e ideologicamente construída de modo inverso no momento em que o mercado de trabalho teve necessidade dessa construção e temos aí a *leitora amiga* emergindo como *professora*); na intertextualidade tramada de forma a remeter o leitor a outros textos e dar-lhe a sensação de erudição. Somadas a essas estratégias, temos os didatismos das práticas pedagógicas de leitura e escrita na forma de livros didáticos (cujo surgimento sintomaticamente é coetâneo ao das universidades no Brasil), das cartilhas, das seletas de textos/poemas, dos manuais escolares, das apostilas.

A constituição histórica do leitor brasileiro, no que revela sobre a memória discursiva da leitura, no papel dela na constituição dessas representações, com seu jogo de implícitos e explícitos, de heterogeneidades e homogeneidades discursivas, é também base de pesquisa de Nunes, em seu texto *Aspectos da Formação Histórica do Leitor Brasileiro na Atualidade* (Orlandi – org. – 2003a) e que complementa nossos dados ao apontar para a configuração jurídica – constituinte dos mecanismos de normatização presentes em várias práticas escolares, desde as que regulam o funcionamento institucional até os acordos explícitos e implícitos que organizam as práticas docentes em sala de aula – que, em nossa leitura, de certa forma, regulamenta, a partir de mecanismos internos (avaliações, atividades de leitura e escrita, provas) e externos (ENEM, ENADE), como o processo de leitura e escrita deve se desenvolver.

O imbricamento dessa configuração jurídica, e a constituição do sujeito-de-direito dela decorrente, com um discurso religioso e moral, proveniente da retórica da colonização e seus efeitos, moldou, igualmente, certos modos de ler, de escrever, de interpretar. Tais modos implicam estratégias desenvolvidas por aquele que conduz a leitura/produção/interpretação (o professor, o missionário, o juiz) e, uma vez *lidas/formuladas* pelos agentes envolvidos no processo, acabam sendo utilizadas como mecanismos de captura de um e outro agente. Assim, nos exemplos do próprio autor, temos as leituras dirigidas, os grifos que indicam os trechos mais importantes do texto e que, por isso, devem “cair na prova”, os questionários utilizados como pré-prova, as listas de exercícios, a repetição em nome de uma sistematização (de regras, conceitos, informações), uma orientação de leitura em função de um modelo de prova já formulado e que servirá de *molde* para a produção do aluno.

Ler, escrever, interpretar, nesse contexto, fazem parte de técnicas que antecedem o próprio *acontecimento* de leitura/produção/interpretação. Tais processos não ocorrem na *situação* de leitura/produção/interpretação, de acordo com um *contexto* de produção singular, em que *gestos* (significantes, simbólicos) serão deflagrados, pois já ocorreram alhures (o questionário já está pronto, as idéias principais a serem extraídas já foram identificadas, os conteúdos a serem pedidos na prova já foram elencados). Lê-se, escreve-se, interpreta-se de antemão. Esse quadro contribui para que os alunos sintam-se, em atividades de linguagem e avaliações, atrasados, defasados, desmotivados. E é também nesse quadro que os livros didáticos e as apostilas oferecem-se como alternativa de recobrimento de lacunas de várias espécies (falta de tempo do professor para a preparação de aulas, falta de dinheiro e de motivação do aluno para a construção de uma biblioteca particular, instrumento de atualização e de criação de repertório – de ambos) e de substituição de arquivos (bibliotecas).

Todo esse trabalho institucionalizado, e portanto social (izado), de construção da leitura/produção de textos, é matriciado por questões econômicas. NUNES elenca alguns pontos que, assim como o trabalho de configuração jurídica, também se imbricam com o espaço institucionalizado da leitura/produção de textos na escola. Aponta desde a leitura mensurada em fichas, em quantidade de livros lidos e/ou retirados da biblioteca, a criação de bancos de dados, informações acumuladas (facilitadas pelo incessante crescimento tecnológico, porém, frisamos, de acesso ainda restrito, não somente ao suporte em si, mas aos modos diferentes de leitura e escrita por ele processado) e que acabam virando *moeda de troca*, em atividades e provas escolares, até o modo de funcionamento do discurso da propaganda que, incorporado à ambiência escolar, cria procedimentos de leitura e representações sociais que, de certa forma, segundo o autor, auxiliam na criação de uma concepção de leitura que prima pela rapidez, pela cristalização de enunciados (os slogans), pelo efeito de liberdade de opção que gera, pela superficialidade.

Alia-se a esse cenário uma visão neoliberal que estimula a construção livre e individual do aluno em seus gestos de leitura (ler segundo *seus* gostos, *seus* interesses, *suas* possibilidades e como quiser, já que as interpretações são múltiplas). Esse ideário, explícita e implicitamente, deixa a ler o grau de falência administrativa dos responsáveis por organizar as escolas em seus gestores (diretores, coordenadores, orientadores educacionais), por investir em arquivos, em profissionais especializados para com ele trabalhar junto a alunos e professores, por não se responsabilizar pelo processo contínuo de formação docente e discente. Residem aqui alguns questionamentos sobre a configuração política do trabalho institucionalizado de leitura, que exclui, dentre outros aspectos, modos de ler e dizer próprios

da oralidade por estarem apartados do *leitor-autor de livros* em decorrência de questões culturais, sociais e de concepção de língua e linguagem ou os próprios modos de ler e dizer de autores literários consagrados em sua relação com a oralidade ou com autores que a exploraram.

Essa breve recuperação de algumas idéias de Lajolo, Zilberman e Nunes, matizadas por nossa leitura, teve como objetivo identificar pontos do processo histórico de formação do leitor brasileiro, alguns níveis ideológicos (o jurídico, o econômico e o político), imbricados discursivamente, e os efeitos por eles produzidos ao demonstrarem serem as representações sociais escolarizadas do *bom leitor/produtor de textos* (em alusão ao bom sujeito de Pêcheux) provenientes de outros lugares, de diversas posições subjetivas, que encontram na escola um espaço paradoxal de legitimação e de atualização.

Podemos lançar ao discurso pedagógico as mesmas questões que se lançam ao discente-leitor-produtor de textos: o que quer? como significa? A primeira faz ecoar discursivamente (no que isso concentra de imaginário e de ideológico) o tratamento dado ao conhecimento em uma área que o tem como objeto central de suas discussões. “O que o aluno não sabe?”, “O que o professor deve ensinar?”, “O que deve ser avaliado?” são algumas das questões postas pela Pedagogia (e não necessariamente pela Educação como área de conhecimento) e acabam por refletir concepções outras, como as de linguagem, língua, leitura e escrita, incluindo a concepção de que o conteúdo de outras áreas ou as áreas em si não se constituem em/por linguagem. Tais questões e tais concepções partem de representações que vêm na relação mundo-linguagem (e, conseqüentemente, na relação linguagem-sujeito) transparência, objetividade, clareza.

O segundo questionamento faz reverberar nossas preocupações, faz nosso texto projetar-se sobre si mesmo e, imaginária e ideologicamente, ver no pedagógico que aqui se analisa como pode ser auscultado pela Educação. Como o pedagógico lida com seus referentes (sejam eles alunos, professores, conteúdos, avaliações, leitura, escrita), fazendo-os aparecerem em sua opacidade, em sua dimensão ideológica e, por isso, dinâmica, em sua aspereza ou, ao contrário, forjando sua diluição ou mesmo seu desaparecimento em questões que, ao atravessarem os referentes, encontram outra coisa a ser posta em seu lugar?

Nesse sentido, uma metalinguagem estaria a serviço do mascaramento deliberado do funcionamento da linguagem, que pressupõe uma historicidade, uma materialidade, uma discursividade.

Centrando-se no lugar do referente, o discurso pedagógico se faz mediação (no sentido de se colocar como instrumento de e não como relação constitutiva a), movimento que, de

contínuo, cria o que Orlandi denominou de circularidade e que associou ao discurso autoritário (formulado pela própria autora):

no discurso autoritário, o referente está 'ausente', oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo (professor, gestor, instituição, sistema de ensino), o que resulta na *polissemia contida* (2006a, p. 15).

E em referência aos modos de reconfiguração discursiva como propostos por Pêcheux, relacionamos a identificação ao discurso pedagógico, em um diálogo em que um pode ser tomado pelo outro. Essa a herança a ser vasculhada, relida, reescrita.

2.3. De teorias, injunções e discursos

Procuramos interligar, de maneira alinhavada, em sintonia com a área de conhecimento por nós estabelecida como nossa interlocutora, conceitos, teóricos e propostas que confluíssem para os elementos que representam a AD e seus imbricamentos: o discurso, o sujeito, a História.

As visíveis diferenças teóricas, que provêm de campos distintos do saber, de épocas e contextos históricos diversos, de leituras particulares e particularizantes demonstram, em certa medida, a dificuldade da empresa proposta no início deste nosso texto: encontrar nas confluências de modos de ler e dizer desses autores um único caminho em que nossos interesses ligados à Educação tivessem fluxo, a partir de outros, estabelecidos alhures e decorrentes de uma gama diversificada de intenções e projetos surgidos de uma área de conhecimento, a Análise de Discurso, que tem como caracterização fundante o já acima estabelecido: os imbricamentos.

Deparamo-nos com caminhos, em cujas trilhas vimos a possibilidade de conferir a nosso objeto a complexidade do olhar por ele demandado a partir de sua própria característica estruturante: um objeto construído em redes, em tramas discursivas.

Em um texto que pretende discutir autoria, vimos como essencial tratar do conceito primeiramente a partir dos rastros de memória e sentido que autores que auxiliaram a AD a se constituir legaram ao leitor interessado nessa recente área de conhecimento, que continuamente se conforma.

Inicialmente preocupada com o discurso político, a AD de linha francesa, assumindo a proposta de caminhar no interstício, construiu outros objetos de estudos, abriu outras frentes de pesquisas e discussões e fez valer a leitura como alteridade. Convocar, em nosso caso, para um mesmo espaço de texto nomes como Bakhtin, Pêcheux e Foucault (e seus outros possíveis interlocutores) é tornar possível a experiência do diálogo e da interpretação e passíveis de deslizes procedimentos metodológicos, formulações teóricas somente construídas, talvez, pelo confronto e, por isso, correndo-se o risco do que disso possa decorrer: fazer a confluência projetar caminhos não tão seguros e certos.

Assim como atesta Gregolin (2006) em seu artigo *Bakhtin, Foucault, Pêcheux*³⁴, promover o diálogo entre esses autores é operar na distância. Distância essa geográfica, cultural, lingüística e contextual que separa pesquisadora e proponente basilar da AD

³⁴ BRAIT, Beth (org). *Bakhtin – outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.

francesa, Michel Pêcheux, por sua vez separado, temporal e espacialmente, do que sucede do distanciamento quanto a leituras propostas e feitas por Mikhail Bakhtin, na União Soviética do final dos anos 20. Há de se considerar também as distâncias teóricas entre Pêcheux e Foucault, a despeito de terem vivido o mesmo contexto político francês entre 1960 e 1980.

Bakhtin chega à Europa nas décadas de 60-70 por um viés não necessariamente de interesse direto à AD, a literatura (*Problemas da Poética de Dostoiévski*). *Marxismo e Filosofia da Linguagem* data de 1929, com tradução no final da década de 60 e repercussão somente na década de 1980 com as questões trazidas à lingüística sobre a história e o sujeito. Essa é a fase da já mencionada terceira época da AD, com os trabalhos, de contribuição à área, de Jacqueline Authier-Revuz sobre heterogeneidade discursiva, cuja leitura de Bakhtin foi, portanto, incorporada, não de modo totalmente tranqüilo³⁵, por Pêcheux.

Bakhtin entrou em contato com o *Curso de Lingüística Geral* logo após sua publicação; Pêcheux encontra Saussure, nos anos 70, por intermédio das leituras de Godel (sobre as fontes manuscritas do CLG) e de Starobinsky (estudos saussurianos sobre anagramas). Gregolin (2006) alerta (em artigo já citado) sobre as leituras diferentes que fizeram de Saussure os autores Pêcheux e Bakhtin e questiona: “não estarão eles falando de dois diferentes ‘Saussures’?”. Tanto é possível que a leitura de Pêcheux sobre a leitura que Bakhtin promoveu de Saussure o fez voltar-se para os trabalhos do Círculo Lingüístico de Moscou, para, principalmente, os trabalhos de Roman Jakobson.

Pêcheux fortemente influenciado pelos trabalhos de Althusser – entre 1969 e 1975 – não concordava com as considerações promovidas por Bakhtin em torno do conceito de signo ideológico, visto pelo teórico russo como, simultaneamente, “arena das lutas sociais” e expressão de subjetividade de indivíduos em interlocução. Os teóricos concordavam, entretanto, com relação à língua no que concluíram ser a língua um sistema e ser uma instituição social, base de formulação para as idéias de Authier-Revuz (integrante do grupo de Pêcheux), como já citado, para se pensar a questão da heterogeneidade enunciativa.

As críticas de Pêcheux com relação a Foucault convergem para o fato de que, para Pêcheux, Foucault promoveu o que considerou a *elisão da língua*, visivelmente adotada na Tríplice Aliança constituída por Foucault no tripé Nietzsche, Freud e Marx. A preocupação de Foucault centralizar-se-ia na questão do enunciado: produção de um sujeito a partir de um

³⁵ A *translingüística* bakhtiniana trouxe novas luzes às já travadas discussões promovidas pelo grupo de Pêcheux sobre as dimensões histórica, social e cultural da linguagem, porém há uma discordância de Pêcheux com relação a Bakhtin em dois pontos nodulares: a crítica de Bakhtin ao *objetivismo abstrato* de Saussure e algumas concepções bakhtinianas sobre o Marxismo consideradas por Pêcheux como pertencentes ao “sociologismo” e ao “humanismo teórico”.

lugar institucional, de onde decorre seu conceito de *função enunciativa*.

Após 78 e com o afastamento de Pêcheux das idéias althusserianas sobre os aparelhos ideológicos de estado, os autores se aproximam a partir da “microfísica do poder” proposta por Foucault. Partindo da idéia de que todo conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só existe em conformidade com um certo cenário político, Foucault afirma que todo saber é político e que saber e poder, conseqüentemente, se implicam.

As constantes reformulações pelas quais passou a AD por meio das revisões promovidas por Pêcheux de conceitos, procedimentos, leituras encaminharam encontros (já mencionados anteriormente) entre, por exemplo, Robin, Guilhamou e Courtine que, com base em Foucault, rediscutem as relações entre discurso e história a partir de conceitos como o de *arquivo*.

Tais revisões teórico-metodológicas também promoveram o encontro de Pêcheux, Foucault, Bakhtin e Michel de Certeau em torno dos discursos do cotidiano.

Como esse breve cenário de discussões políticas e teóricas pôde demonstrar, investir sobre um objeto a partir dos imbricamentos propostos pela AD, com base em posições a princípio paradoxalmente tão díspares e tão complementares, desassossega, promove deslocamentos, revisões, retomadas, que interessantemente, e de maneira angustiante, parecem não ter fim. A cada “fio do discurso” que desponta outros se emaranham, se perdem, voltam a se organizar, a desorganizar outros e a trama continua por ser feita.

Imersos nessa “trama” discursiva em que, inevitavelmente, vários desses fios permanecerão soltos, nosso modo de ler tais autores traz algumas relações estabelecidas, como em toda ação de leitura, entre desvãos significantes. Tais relações aparecem, neste momento, representando, mais uma vez e a partir dessas leituras, nossas inquietações frente a acontecimentos cuja manifestação encontramos em algumas práticas de leitura e escrita em ambiências escolares.

O ambiente escolarizado, no qual a *Língua Portuguesa* encontra diversos modos de atualização, de abordagens, condicionados pelas diferentes posições subjetivas que com ela operam e, em decorrência, condicionados pelo que se espera dessas posições (do sujeito e dele com o outro/Outro) diz sobre os processos institucionalizados e monitorados de leitura e escrita.

Situar-nos-emos, a princípio, no Ensino Médio e este interesse justifica-se pelo fato de tal segmento fazer parte de um percurso natural de nosso sujeito em foco, o sujeito-aluno produtor de discursos no ensino superior, que em muito conformará seus modos de ler e dizer.

Recortando dele algumas imagens que envolvem as práticas com a Língua Portuguesa³⁶, buscaremos considerar a disciplina em relação a um questionamento-base situado na crítica saussuriana feita às ciências e ao que se ocupam, a seu objeto: adequando o questionamento, poderíamos perguntar do que a Língua Portuguesa se ocupa em um ambiente escolarizado de Ensino Médio (pressupondo-se que instituições privadas e públicas possuam os mesmos princípios – e não os mesmos interesses – quanto aos direitos dos alunos em relação à aprendizagem e quanto a documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que regem o tratamento a ser dado à língua nesse segmento)?

O que fazer com o ensino de *língua* no Ensino Médio, segmento que está no entremeio, para o qual confluem modos de ler e dizer em consonância com etapas de um processo de escolarização que considera, por um lado, a alfabetização, o letramento, as competências e habilidades exigidas para um adequado manejo com a língua em diversas situações, que a percorre descritiva e normativamente e que, por outro lado, insemina de expectativas o aluno frente ao que o aguarda, o ensino superior? Em outros termos, o que é a Língua Portuguesa em um ambiente escolarizado para este ambiente, para seus gestores, para os docentes que a ministram, para os docentes que não a ministram como disciplina, mas que com ela constroem suas disciplinas, para os alunos? Meio/modo de informação, de formação, de contextualização (de regras, normas, modelos, estéticas literárias, de gêneros discursivos), instância para as práticas/técnicas de leitura, escrita, interpretação, de revisão de conteúdos, de preparação para vestibular?

O que se faz com o ensino de *língua* no Ensino Médio? Impossível responder, pois a definição por uma dessas práticas discursivas indicaria a opção feita por uma única posição subjetiva, o que é da ordem do impossível, considerando-se todas as posições subjetivas (de sujeitos diferentes e de um mesmo sujeito) existentes em diálogo em uma instituição.

Considerando ou não sua divisão em frentes, a língua *é* vista em frentes e, em nome do didatismo e de uma certa organização necessária dos conteúdos, dividida em escolas, estéticas literárias, abordadas diacronicamente; em diálogo (nem sempre no sentido bakhtiniano) com as grandes *seções* que apresentam a língua desde seu processo de formação até noções elementares de estilística (pensando-se na estruturação dos livros didáticos) e com a

³⁶ Utilizaremos como exemplo a disciplina Língua Portuguesa em sua amplitude e complexidade de abordagens/divisões, pois, tanto em instituições públicas como privadas, é tratada de modo diverso: em algumas, o mesmo docente encarrega-se de ministrar Literatura, Língua (tida como Gramática) e Redação; em outras, a disciplina é organizada em *frentes*: um docente para Literatura, um para Gramática e um para Redação; em outras, tem-se, ainda, o trabalho com pares de disciplinas: ou o mesmo docente ministra Literatura e Redação, ficando Gramática com um segundo ou o par é composto por Redação e Gramática, ficando Literatura com outro docente.

famigerada divisão da produção textual que vai da descrição à argumentação (a partir de uma concepção que vê, na produção textual, uma gradação, uma evolução: de um modo de ler e dizer menos elaborado, a descrição, para um mais complexo, a argumentação, modos vistos como distintos e excludentes). Estamos nos referindo à maioria dos livros didáticos, que se organizam desse modo e assim organizam um certo modo de ler e dizer a língua (a literatura, a gramática e a redação – nomenclatura estabelecida e estabilizada nesses manuais).

Essa organização nos leva a pensar, juntamente com Saussure, sobre as relações produzidas entre a língua e as mais diversas instituições, dentre elas a escola. A instituição *escola* está, como nos aponta o lingüista e como visualizamos nas práticas escolares, intimamente ligada ao “desenvolvimento literário de uma língua” (CLG, 1974, p.30), no que, inclusive, de político implica-se nessa ligação.

Se nos reportarmos à maioria dos dicionários, dos manuais de gramática, dos livros didáticos, encontraremos em quase todos os exemplos utilizados para explicitação de conceitos, definições, regras trechos extraídos, igualmente em sua maioria, do cânone literário. As interessantes e enriquecedoras relações possíveis de serem tramadas entre a língua literária e a língua corrente (em uma nomenclatura saussureana) e delas com a instituição escola acabam por se esgarçar, desaparecer em nome de um registro legitimado por um cânone que, nesse sentido e desse modo abordado, auxilia a descontextualizar e a apagar as marcas das condições de produção discursiva (tanto para a língua literária como para a língua corrente), o que ressalta um tratamento que inverte a relação dialógica, e possível, entre os eixos diacrônico e sincrônico da língua (e dela com suas manifestações literárias e de gêneros discursivos) para lhe configurar como dicotômica.

A língua institucionalizada, símbolo do acervo cultural e do ideário de uma certa comunidade, tem nos livros o resultado de suas funções essenciais nesse espaço institucionalizado que é a escola: registrar, preservar e transmitir essa herança cultural. Nessas condições, a importância da escrita é reinvestida continuamente pelos sujeitos em atuação na escola e, para isso, a língua literária assume uma posição fundamental. O código literário dita as citações, as paráfrases, as remissões como modelo do bem falar e do bem pensar. Tal prática consolida-se pela presença marcante nos livros didáticos, nos manuais de gramática e nos dicionários de trechos de poemas, contos e romances, que favorecem o *pensar à maneira do recorta-e-cola* (à semelhança da e incentivado pela falta de conexão, contextualização, de um tratamento diacrônico-sincrônico a ser dado às obras e aos conceitos por meio delas explicitados). Prática essa paradoxalmente inserida e censurada nas escolas e que as escolas auxiliam seus estudantes a interiorizar, fragmentando a leitura e, desse modo, auxiliando a

fragmentar o pensamento, os modos de ler e dizer do sujeito (como podemos observar nos textos analisados no item 1.4.). Os trechos estudados em literatura acabam por se transformar em clichês, lugares-comuns do falar poético, que nada ou pouco significam para o leitor interessado/estimulado em construir sentidos.

A ausência de um trabalho sistematizado e comparativo, dialogado, entre as expressões literárias escritas e orais acabam por estabilizar um certo modo de ler e dizer (observável desde as práticas de leitura em voz alta como *desempenho de leitura*, passando pelas leituras-clichê e caricaturais das dramatizações de textos até se revelarem na *padronização de interpretações* de texto). Uma prática que incentiva o não descolar o olho do texto - uma leitura de soletração -, para que dela resulte uma leitura fluente, integral e de assimilação de sua mensagem, igualmente é capaz de solidificar o processo do recorta-e-cola, da impossibilidade de se desvencilhar de um literal, da letra no papel. Esse velho recurso do “o que o texto quis dizer?”, quando empregado de um modo em que o aluno responda letra a letra o escrito e lido, não permite um recuo do leitor em relação ao texto e da criação de um pensamento que explore “o que a leitura que fiz do texto diz”? - não se questionando, por hora, se as leituras são corroboradas ou não pelo texto.

Muito se pode ler e dizer da língua pela relação estabelecida com textos literários e seus recursos de expressão que auxiliam a modalizar leituras e dizeres, como com relação, por exemplo, às rimas, estrofações, todo o tipo de musicalidade presente em um texto poético, como os produzidos pelas assonâncias, aliteraões, os ritmos por esses elementos empregados a uma leitura, a uma fala. Os recursos expressivos, de estilo, utilizados em um texto, como a ambigüidade e a ironia, e que conferem a ele suas marcas significantes, dizem, por meio dele, sobre um contexto de produção, carregam marcas culturais e discursivas a serem lidas e significadas, mas, muito mais dizem sobre as investidas significantes de um sujeito – a serem reinvestidas pelo leitor –, o que muitas vezes desaparece em nome puramente da *identificação da mensagem do texto*.

Se pensarmos com Saussure, e a partir dos dois eixos da linguagem, sobre as práticas que envolvem o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, brevemente aqui flagradas, incorremos em sua idéia de que o aspecto sincrônico prevalece sobre o diacrônico, pois para os sujeitos em ação no espaço escolar possivelmente possa prevalecer em suas práticas a concepção de que a realidade dos fatos de língua está na sincronia (representada palidamente no recorte feito nos conteúdos, na fragmentação de textos, na dissociação entre dados, na distância e desconexão entre conteúdos de aulas) cabendo à diacronia a função de identificar os acontecimentos que modificam a língua e as manifestações literárias e discursivas ao longo

do tempo (retrospectiva e prospectivamente).

A prevalência tanto de um quanto de outro aspecto modula a língua e as posições subjetivas. Em nosso recorte, o do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a prevalência de um ou outro carrega as práticas de uma imagem até certo ponto caricatural e que, por isso mesmo, indica algumas leituras: ou prevalece o recorte, descontextualizado, de estéticas literárias, de conteúdos, regras gramaticais e gêneros discursivos, ou enfatiza-se a visão histórico-descritiva de tais elementos. Um e outro requerem método próprio, de leitura, pesquisa, abordagem, ensino, porém ao pensarmos em como a língua atualiza-se ininterruptamente pelos dois eixos, em como se apresenta como a materialização do funcionamento dos dois eixos, vemos que o eixo das simultaneidades, da coexistência de elementos, somente se configura como tal pela ação do tempo, pela dimensão da história escrita por posições subjetivas e seus determinantes socioculturais, dentre eles a da própria escolarização da língua.

Continuamente, nessas mesmas ambiências escolares em que se prefigura a ocorrência de autorias, frases, textos, livros, obras, discursos ganham voz e caminham a fluxo e contra-fluxo, no belo jogo paradoxal das redes discursivas em conformação. Temos nos manuais didáticos, produzidos à esteira e à revelia dos Menards³⁷ forjados institucionalmente – Menards e manuais forjados a partir de mecanismos de retroalimentação -, um interessante *corpus* de formulações que compõem, com outros textos, fontes e suportes o que poderíamos denominar de um *interdiscurso escolar*, uma memória discursiva por meio da qual entreveríamos alguns escritos e escritas dos textos analisados em 1.4.

Em seu livro *Problemas de Redação* (2002), Alcir Pécora parte da constatação sobre a dificuldade que os alunos em grau elevado de instrução apresentam na leitura e produção de textos. O material inicial de análise, do qual o livro surgiu, é composto de 60 redações de vestibular do extinto CESCEM, das áreas de Ciências Médicas e Biológicas. As redações foram divididas entre dez especialistas em Lingüística que deveriam corrigi-las com base em um objeto particular para um diagnóstico.

Ao autor coube o PERÍODO, de cuja análise elaborou uma tipologia de problemas: na constituição da oração, na coesão, na norma culta e na argumentação (com base em noções confusas e lugar-comum).

Referindo-se às redações, o autor declara

³⁷ Referência ao texto *Pierre Menard, autor do Quixote*, de Jorge Luiz Borges. In *Ficções*, Globo, 2003.

[...] o *erro* mais grave, o *problema* maior, não estava na dificuldade de assimilação de algumas normas e exceções do português padrão, mas, justamente, na *excessiva facilidade em se assimilar um padrão de linguagem*, portanto, *um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo*, para constituir a própria experiência. (p.15, grifo nosso)

Em produção com preocupações semelhantes, Maria da Graça Costa Val analisa redações de candidatos ao curso de Letras da UFMG, em seu exame vestibular de 1983. Tal análise resultou em *Redação e Textualidade* (2004).

A autora defende que “as circunstâncias usuais de elaboração de redações escolares [,] não condizem com o *processo natural* de produção de texto. Quem escreve, por gosto ou profissão, escolhe seu assunto e sobre ele se informa, discute, pensa e repensa” (p.125, grifo nosso).

Acrescenta que

a superficialidade de conhecimentos, a alusão a fatos não caracterizados, a imprecisão de alguns conceitos e o recurso a ‘noções confusas’, carentes de ‘especificidade semântica’ (cf. Pécora, 1983: 76-77), enfim, os problemas identificados como insuficiência de dados, que detectei nas redações, podem ter sua origem num literal e legítimo não ter o que dizer naquele momento (2004, pp. 125-126)

Os dois autores são representantes de publicações que possuem como tema de reflexão e análise produções escritas escolares e que são filiadas a determinadas linhas teóricas. Unidos dessas listas de problemas e erros, que alimentam os manuais didáticos, em um interessante diálogo entre o universo *acadêmico* e o *escolar* que fortalece os mecanismos de retroalimentação entre escola-editora-academia, docentes e alunos acabam por sedimentar uma certa concepção de texto, de língua e de sujeito que, em muito, vem construindo nossos autores e leitores nos bancos escolares e nas editoras especializadas em desvendar os *mistérios* da redação, em resolver seus inúmeros *problemas* ou evitar seus recorrentes *erros*.

A AD auxilia-nos a discutir o que desponta nos *problemas* de “incoerência” textual, o quanto do valor que se dá à informatividade de um texto está somente baseado em seu “conteúdo” e o que significa, para docentes e discentes, “buscar o desenvolvimento pleno da competência comunicativa natural do aluno” (Cota Val, 2004, p.128).

Auxilia-nos a refletir sobre a recorrência ao mesmo *erro* e *problema*: conceber a língua em sua função, como instrumento de comunicação, o texto como produto, a enunciação como técnica e, conseqüentemente, a desconsiderar situações e contextos de produção, cujos determinantes e variáveis, em seu fluxo incessante de ocorrências desconcertantes e

desestabilizadoras, são facilmente renomeados de *erro* e *problema*. Os alunos revelam, sabiamente, como conseguem responder satisfatoriamente a alguns comandos a eles dirigidos em exames vestibulares, em manuais de redação e como suas redações, como vimos, respondem ao que deles se espera, uma vez que as obras destinadas ao seu *aperfeiçoamento lingüístico* corroboram a percepção que têm do que é escrever, percepção que é revelada em seus gestos significantes.

O valor, a partir de Saussure e como reorganizado por Lacan, acaba por ser ratificado em sua relação à enunciação, às posições e projeções subjetivas, a gestos significantes. E aqui, finalmente, explicitamos nosso ponto de estofa em forma de questionamento, a partir de uma atividade desenvolvida no curso de Pedagogia da instituição em estudo.

O que promoveria no sujeito o estímulo, proposto em uma situação monitorada de leitura e escrita, de produção de um texto narrativo, do gênero relato (que parte de um comando de uma professora de Comunicação e Expressão em decorrência da leitura feita em sala do texto *A Importância do Ato de Ler*, de Paulo Freire), para que materialize:

“Revivo também o momento das refeições
 Que em bons momentos de colheita
 Sempre acontecia
 Se o mar nos desse peixe então
 que alegria!
 Mas se houvesse contratempos
 comíamos farofa de água e sal
 até o outro dia...”

“Cresci junto ao vento, porque os maus momentos logo se perdiam no ar”.

Ou, a partir de um comando para um texto descritivo com base na reprodução da tela *Os Retirantes*, de Cândido Portinari, um aluno se deter na adolescente retratada pelo autor e produzir:

“A mocinha, ao lado da mulher, é a única que não olha de frente, e sim de perfil, um olhar longo que se perde no horizonte. Do seu lado direito, pendurado ao seu pescoço e apoiado em seu quadril, jaz outra pobre criança que talvez dorme no aconchego do colo da irmã. A criança está nua, mostrando os ossos das costelas cobertos pela fina pele exposta ao

sol. Como a mãe, a mocinha traz os cabelos soltos ao vento, mas uma pequena franja revela-nos a vaidade adolescente. Sua Saia curta e Solta, eSvoaÇA à inSiStênCia inCeSSante do vento”. (reforços nossos feitos ao texto para salientar a aliteração)

Tais injunções (um trecho, em meio ao relato, com uma estruturação clássica própria de poema, com utilização, inclusive, de rimas; a associação entre elementos – crescer, vento, maus momentos, perder, ar – e a opção por um conectivo – porque – que estabelece uma relação inusitada entre eles; o recurso à aliteração, que projeta o objeto do cenário descrito ressaltando-o no texto do aluno) promovidas pelos processos metafórico e metonímico da linguagem, pelos recursos de estilo, pela marcas subjetivas, pelo confronto do sujeito com situações e experiências de vida que foram interligadas e reescritas em um outro contexto de produção (de monitoramento de leitura e escrita em uma disciplina de um curso de licenciatura de ensino superior) dizem do sujeito em seus modos de ler e dizer, dizem dos enredamentos sígnicos, das posições subjetivas, dos enlaces significantes e seus efeitos de sentido, a despeito do sujeito centrado, senhor de si e de seu discurso.

Esse sujeito, que desponta a contrapelo, seja pela leitura ou pela escrita, e os efeitos de sentido que promove em seus modos de ler e dizer dificilmente é lido de modo subvertido pelos outros sujeitos (esses, legitimados para tal leitura e avaliação, como professores, coordenadores, diretores), excetuando-se nas situações organizadas para esse fim, como concursos de poesia e semanas de leitura e oficinas literárias.

Na maioria das vezes, é avaliado com base em categorizações e critérios do tipo “não respeitou a proposta sugerida”, “desrespeito ao gênero exigido”, “marcas poéticas em texto acadêmico” e seus textos são listados a partir de erros e problemas de redação (ou, ao contrário, é incentivado a escrever livros de poesia).

Não questionamos aqui os critérios de avaliação empregados, uma vez que não tivemos acesso a eles e nem priorizamos tal aspecto em nossa análise, mas os analisamos em termos do que desvelam do sujeito autor e do sujeito leitor, frente a sua submissão (ou não) a formações discursivas, a modos de ler, a escritos e a escritas.

Esse olhar investigativo da escola sobre seu fazer maior – promover práticas significativas de leitura e escrita – em grande parte ficou apartado do que até o momento restituímos como representantes de uma herança teórica a ser mobilizada com relação a essas práticas em ambiências escolares.

Converteu-se sob lentes que acentuam o *mesmo* e, desse modo, deixou de produzir (n)a complexidade, de mobilizar-se em redes e, paradoxalmente, como ocorre com o fluxo

discursivo, não cessou de proclamar a crítica, a reflexão, a conscientização, a transformação, a diversidade, a inclusão e, em nome de todas essas marcas que a caracterizam, a formação continuada de docentes.

Com base nessa identificada inscrição no mesmo em que vemos a escola projetar-se e na necessidade que percebemos de um esgarçamento do dito, em suas ambiências e práticas de leitura e escrita, para que seja redito, reinscrito, formalizaremos, no próximo capítulo, o conceito de formação discursiva e os a ela imbricados para conduzirmos nossa proposta de reflexão.