

# em **Linguagem** **Discurso**

ISSN 1982-4017

volume 19, número 1, jan./abr. 2019

ISSN 1982-4017 (eletrônica)

# em Linguagem (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem  
Universidade do Sul de Santa Catarina



Tubarão – SC

v. 19, n. 1, p. 1-227, jan./abr. 2019

## Dados Postais/Mailing Address

Revista Linguagem em (Dis)curso

Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – Unisul

A/C: Comissão Editorial

Avenida José Acácio Moreira, 787

88.704-900 – Tubarão, Santa Catarina, Brasil

Fone: (55) (48) 3621-3000 - Fax: (55) (48) 3621-3036

E-mail: lemd@unisul.br

Site: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/index.htm>

Portal de Periódicos: [http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem\\_Discurso](http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso)

SciELO: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1518-7632&nrm=iso&lng=pt)

## Ficha Catalográfica

---

Linguagem em (Dis)curso/Universidade do Sul de Santa Catarina. -  
v. 1, n. 1 (2000) - Tubarão: Unisul, 2000 -

Quadrimestral

ISSN 1518-7632; 1982-4017

1. Linguagem - Periódicos. I. Universidade do Sul de  
Santa Catarina.

CDD 405

---

Elaborada pela Biblioteca Universitária da Unisul

## Indexação/Indexation

Os textos publicados na revista são indexados em: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA – Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES); Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministério da Ciência e Tecnologia, Brasil); Cabell's Database.

The journal and its contents are indexed in: SciElo Brasil; EBSCO Publishing; LLBA - Linguistics & Language Behavior Abstracts (Cambridge Scientific Abstracts); MLA International Bibliography (Modern Language Association); Linguistics Abstracts (Blackwell Publishing); Ulrich's Periodicals Directory; Directory of Open Access Journals (DOAJ); Clase (Universidad Nacional Autónoma de México); Latindex; Journalseek (Germanics); Dialnet (Universidad de La Rioja); Social and Human Sciences Online Periodicals (Unesco); GeoDados (Universidade Estadual de Maringá); OASIS (Ibict); Portal de Periódicos (CAPES, Brazil); and Portal para Periódicos de Livre Acesso na Internet (Ministry of Science and Technology, Brazil); Cabell's Database.



Reitor

**Mauri Luiz Heerdt**

Vice-Reitor

**Lester Marcantonio Camargo**

Chefe de Gabinete

**Ademar Schmitz**

Secretária Geral da Unisul

**Mirian Maria de Medeiros**

Pró-Reitor de Ensino, Pesquisa, Pós-graduação, Extensão e Inovação

**Hércules Nunes de Araújo**

Pró-Reitor de Administração e Operações

**Heitor Wensing Júnior**

Assessor de Marketing, Comunicação e Relacionamento

**Fabiano Ceretta**

Assessor Jurídico

**Lester Marcantonio Camargo**

Diretor do Campus Universitário de Tubarão

**Rafael Ávila Faraco**

Diretor do Campus Universitário da Grande Florianópolis

**Zacaria Alexandre Nassar**

Diretor do Campus Universitário Unisul Virtual

**Ana Paula Reusing Pacheco**

Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem

**Fábio José Rauen (Coordenador)**

**Nádia Régia Maffi Neckel (Coordenadora Adjunta)**

Av. José Acácio Moreira, 787

88704-900 – Tubarão - SC

Fone: (55) (48) 3621-3000 – Fax: (55) (48) 3621-3036

Sítio: [www.unisul.br](http://www.unisul.br)

## Editores/Editors

Fábio José Rauhen (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
 Maria Marta Furlanetto (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
 Silvânia Siebert – Editora Associada (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

## Secretária Executiva/Executive Secretary

Kellen Oliveira (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)

## Comitê Editorial/Editorial Committee

Adair Bonini (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
 Andréia da Silva Daltoé (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
 Carmen Rosa Caldas-Coulthard (University of Birmingham, Birmingham, Inglaterra)  
 Débora de Carvalho Figueiredo (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
 Freda Indursky (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)  
 Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
 Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
 Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (Univ. Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

## Conselho Consultivo/Advisory Board

Aleksandra Piasecka-Till (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)  
 Alessandra Baldo (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)  
 Ana Cristina Ostermann (Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Brasil)  
 Ana Cristina Pelosi (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)  
 Ana Elisa Ribeiro (Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, Brasil)  
 Ana Zandwais (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)  
 Anna Christina Bentes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil)  
 Anna Flora Brunelli (Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil)  
 Angela Paiva Dionísio (Universidade Federal do Pernambuco, Recife, Brasil)  
 Antônio Carlos Soares Martins (Instituto Fed. do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, Brasil)  
 Aparecida Feola Sella (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)  
 Belmira Rita da Costa Magalhães (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil)  
 Bethania Sampaio Corrêa Mariani (Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil)  
 Cleide Inês Wittke (Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Brasil)  
 Conceição Aparecida Kindermann (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
 Cristiane Gonçalves Dagostim (Faculdade SATC, Criciúma, Brasil)  
 Cristina Teixeira Vieira de Melo (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil)  
 Dânie Marcelo de Jesus (Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis, Brasil)  
 Danielle Barbosa Lins de Almeida (Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil)  
 Désirée Motta-Roth (Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil)  
 Enio Clark de Oliveira (Texas Christian University – TCU, Fort Worth, Texas, United States)  
 Eric Duarte Ferreira (Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, Brasil)  
 Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)  
 Fernanda Mussalim (Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Brasil)  
 Gisele de Carvalho (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)  
 Gustavo Ximenes Cunha (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)  
 Heloísa Pedroso de Moraes Feltes (Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, Brasil)  
 Heronides Maurílio de Melo Moura (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
 João Carlos Cattelan (Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, Brasil)  
 José Luiz Vila Real Gonçalves (Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Brasil)  
 Júlio César Araújo (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)  
 Lilian Cristine Hübner (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, p. Alegre, Brasil)

Luiz Paulo da Moita Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil)  
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)  
Marci Fileti Martins (Universidade Federal de Rondônia, Guajará-Mirim, Brasil)  
Maria Antônia Coutinho (Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal)  
Maria Cecília de Miranda Nogueira Coelho (Univ. Federal de Minas Gerais, B. Horizonte, Brasil)  
Maria da Conceição Fonseca-Silva (Univ. Est. do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil)  
Maria de Fátima Silva Amarante (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)  
Maria Ester Moritz (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, Brasil)  
Maria Izabel Santos Magalhães (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)  
Maria Otília Ninin (Universidade Paulista, Santana de Parnaíba, Brasil)  
Mariléia Silva dos Reis (Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, Brasil)  
Marly de Bari Matos (Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil)  
Maurício Eugênio Maliska (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
Mônica Magalhães Cavalcante (Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil)  
Mônica Santos de Souza Melo (Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, Brasil)  
Nicolás Bermúdez (Universidad de Buenos Aires/Universidad Nacional del Arte, Buenos Aires, Argentina)  
Nívea Rohling (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Brasil)  
Nukácia Meyre Silva Araújo (Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil)  
Onici Claro Flôres (Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, Brasil)  
Orlando Vian Jr. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil)  
Patrícia da Silva Meneghel (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
Pedro de Moraes Garcez (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil)  
Pedro de Souza (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
Raquel Bambirra (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)  
Renilson Menegassi (Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil)  
Ricardo Moutinho (Universidade de Macau, Macau, China)  
Richarles Souza de Carvalho (Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, Brasil)  
Roberto Leiser Baronas (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brasil)  
Rossana de Felipe Böhlke (Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande, Brasil)  
Sandro Braga (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
Sebastião Lourenço dos Santos (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, Brasil)  
Sílvia Ines C. C. de Vasconcelos (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
Simone Padilha (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)  
Solange Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina, Palhoça, Brasil)  
Sônia Maria de Oliveira Pimenta (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)  
Susana Borneo Funck (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil)  
Vanessa Wendhausen Lima (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, Brasil)  
Vera Lúcia Lopes Cristovão (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil)  
Wilson José Leffa (Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, Brasil)  
Wander Emediato (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

### **Equipe Técnica/Technical Team**

#### **Tradução e revisão/Translation and Revision**

Editores (português); Elita de Medeiros (inglês e espanhol)

#### **Bolsista/Trainee**

Israel Vieira Pereira

#### **Diagramação/Layout**

Fábio José Rauen



**SUMÁRIO**  
**CONTENTS**  
**CONTENIDO**

**EDIÇÃO CORRENTE**  
**CURRENT EDITION**  
**EDICIÓN CORRIENTE**

**Editorial | Editorial | Editorial**

Solidariedade acadêmica e edição de periódicos científicos

*Academic solidarity and edition of scientific journals*

*Solidaridad académica y edición de revistas científicas*

Silvânia Siebert

Maria Marta Furlanetto

11

**Artigos de Pesquisa | Research Articles | Artículos de investigación**

O funcionamento discursivo de campanhas sobre a violência no parto:  
testemunho, violência e silêncio

*The discursive functioning of campaigns on violence in birth:  
testimony, violence and silence*

*El funcionamiento discursivo de campañas sobre la violencia en el parto:  
testimonio, violencia y silencio*

Aline Fernandes de Azevedo Bocchi

17

Língua portuguesa ou gramática?

Uma proposta de desconstrução do “Ou isto ou aquilo”

*Portuguese language or grammar?*

*A proposed deconstruction of the “Or this or that”*

*¿Lengua portuguesa o gramática?*

*Una propuesta de deconstrucción del “O esto o aquello”*

Verli Petri

Larissa Montagner Cervo

35

Ideologías de la transición chilena subyacentes  
en los discursos presidenciales de post-dictadura

*Ideologies of the chilean transition underlying  
the presidential speeches of the post-dictatorship*

*Ideologias da transição chilena subjacentes  
nos discursos presidenciais da pós-ditadura*

Luis Jiménez Díaz

49



Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade <i>Language genres in the perspective of complexity</i> <i>Géneros del lenguaje en la perspectiva de la complejidad</i>	
Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva	67
O discurso da (in)flexibilidade curricular em análise dialógica <i>The discourse of curricular (in)flexibility in dialogical analysis</i> <i>El discurso de la (in)flexibilidad curricular en análisis dialógico</i>	
Jozanes Assunção Nunes	87
Revisão dialógica: princípios teórico-metodológicos <i>Dialogic revision: theoretical and methodological principles</i> <i>Revisión dialógica: principios teóricos y metodológicos</i>	
Renilson José Menegassi Denise Moreira Gasparotto	107

**DOSSIÊ OS ESTUDOS PÊCHEUTIANOS HOJE**  
**DOSSIER THE CONTEMPORARY PÊCHEUTIAN STUDIES**  
**DOSIER LOS ESTUDIOS PÊCHEUTIANOS CONTEMPORANEAMENTE**  
**ANDRÉIA DA SILVA DALTOÉ,**  
**CAROLINA FERNANDES,**  
**RODRIGO OLIVEIRA FONSECA (ORGS.)**

**Apresentação | *Presentation* | *Presentación***

A contemporaneidade dos estudos de Pêcheux:  
ressonâncias e atualizações em solo brasileiro

*The contemporaneity of Pêcheux studies:  
resonances and updates in Brazilian land*

*La contemporaneidad de los estudios de Pêcheux:  
resonancias y actualizaciones en suelo brasileño*

Andréia da Silva Daltoé  
Carolina Fernandes  
Rodrigo Oliveira Fonseca

125

**Artigos de Pesquisa | Research Articles | Artículos de investigación**

- Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico:  
a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso  
*From the machinery to the theoretical-analytical device:  
the problematic of the methodological procedures of the Discourse Analysis*  
*De la maquinaria al dispositivo teórico-analítico:  
la problemática de los procedimientos metodológicos del Análisis del Discurso*
- Carolina Fernandes  
Luciana Iost Vinhas 133
- Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimentos contra-indutivos  
*Discursive cuts, evidential paradigm and no-inductive procedures*  
*Recortes discursivos, paradigma indiciário y procedimientos contra inductivos*
- Maurício Beck  
Rodrigo Oliveira Fonseca  
Aretuza Pereira dos Santos 153
- Da produtividade do conceito de pré-construído e  
seus diferentes modos de funcionamento: uma abordagem teórico-analítica  
*The productivity of the pre-constructed concept and  
the different modes of operation: a theoretical-analytical approach*  
*De la productividad del concepto de pre-construido y  
sus diferentes modos de funcionamiento: un enfoque teórico-analítico*
- Paula Daniele Pavan  
Alessandro Nobre Galvão 173
- O sujeito em movimento: processos de identificação,  
língua materna e língua estrangeira  
*Moving subject: processes of identification,  
first language and foreign language*  
*El sujeto en movimiento: procedimientos de identificación,  
lengua materna y lengua extranjera*
- Giovani Forgiarini Aiub  
Cristina Zanella Rodrigues 193
- Ideologia e filiações de sentido no *Escola Sem Partido*  
*Ideology and meaning affiliations at Escola Sem Partido*  
*Ideología y filiaciones de sentido en el Escola Sem Partido*
- Andréia da Silva Daltoé  
Ceila Maria Ferreira 209



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017/190101-00-00>

## SOLIDARIEDADE ACADÊMICA E EDIÇÃO DE PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

**Silvânia Siebert\*****Maria Marta Furlanetto\*\*****Universidade do Sul de Santa Catarina****Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem****Tubarão, SC, Brasil**

Publicamos mais uma edição de nossa revista *Linguagem em (Dis)curso*. Para os editores, compartilhar mais um número da *Linguagem em (Dis)curso* com os leitores é uma imensa satisfação. A satisfação é motivada, em boa parte, pela solidariedade acadêmica de nossos consultores, que leem, releem, analisam, avaliam e tecem pareceres para os artigos submetidos. Sem a participação solidária destes pesquisadores, a publicação e a circulação de conhecimento científico especializado ficariam comprometidas. E não nos referimos apenas à LemD: temos conhecimento de que muitas outras revistas científicas compõem um rol.

Temos desenvolvido, de 2017 para cá, no planejamento de nossa revista, o que chamamos de *episódios*, focalizando, simultaneamente aos temas publicados, tópicos que sobrevoam os eventos de espaço-tempo acompanhando os rumos do trabalho científico e suas implicações de caráter administrativo, político, histórico e social. Pretendemos, com esta direção, fornecer interpretações e abertura para o esforço de produzir trabalho editorial na supervisão de produção e circulação do conhecimento. Em números anteriores abordamos assuntos como plágio, autoria, produtivismo, entre outros. Nesta edição discutimos a relação necessária entre solidariedade, cooperação e divulgação científica.

O tema envolve uma prática de trabalho das revistas científicas especializadas que adotam, como um dos procedimentos de avaliação para a publicação de texto submetido, a leitura às cegas, feita por consultores – a maioria, professores pesquisadores ligados a Programas de Pós-Graduação, que realizam o referido trabalho de forma solidária: sem remuneração, como prática de colaboração científica. Aspectos objetivos e subjetivos acompanham o processo de produção de uma revista especializada que tem como propósito a publicação de textos originais e inéditos oriundos de pesquisas realizadas na área de Letras e Linguística, em especial, nesta revista, sobre texto e discurso. A tarefa não é fácil, e requisita alto grau de responsabilidade.

---

\* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Editora de *Linguagem em (Dis)curso*. E-mail: [silvania@cinemaistv.com.br](mailto:silvania@cinemaistv.com.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7852-0968>.

\*\* Doutora em Linguística Aplicada pela Université Paris VIII. Docente do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Editora de *Linguagem em (Dis)curso*. E-mail: [mmartafurlanetto@gmail.com](mailto:mmartafurlanetto@gmail.com). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0298-765X>.

De um lado temos as avaliações predominantemente quantitativas da produção acadêmica, que pressionam para obter cada vez mais textos publicados; de outro, o aumento de submissões exige, para as várias especialidades, mais consultores, mais avaliadores solidários. As revistas especializadas precisam contar com esta participação. No entanto, este fazer exige tempo substancial, concentração e busca para verificação (de dados, conceitos, noções), bem como para propor sugestões e recomendações adequadas, que efetivamente auxiliem no aperfeiçoamento de textos com mérito. Isso representa dias dedicados ao trabalho – um trabalho especializado de que não se pode abrir mão.

## A SOLIDARIEDADE

Em nosso percurso de leitura e pesquisa, vimos que a solidariedade é um tema a que a sociologia dedica atenção desde sua constituição como ciência no século XIX. Está presente no trabalho de Émile Durkheim. O sociólogo considerava que “só pode haver solidariedade entre outrem e nós se a imagem desse outrem se unir a nós” (DURKHEIM, p. 28). Completa:

Onde existe a solidariedade social, apesar do seu caráter imaterial, ela não permanece no estado de pura potencialidade, mas manifesta sua presença através de efeitos sensíveis. Onde é forte, inclina fortemente os homens uns para os outros, coloca-os frequentemente em contato, multiplica as ocasiões que tem que se relacionar (p. 31).

Pensar em solidariedade envolveria o outro como condição de existência, envolveria uma projeção imaginária de nós no outro – nos reconhecermos nesse outro. Para os estudos discursivos, a inter-relação eu/outro é constitutiva da língua. Em uma relação direta, poderíamos considerar a solidariedade, nos termos de inter-relação, como condição de existência da linguagem – e da própria humanidade.

Podemos retornar, neste ponto, em visão contemporânea, às considerações sobre a noção de *imaginário* na sociologia compreensiva de Michel Maffesoli (2001). *Imaginário* diz respeito a estado de espírito de um povo, de um agrupamento social, compoem uma matriz espiritual coletiva, que se destaca de nossa compreensão naturalizada de *individualismo*, que ressoa ilusoriamente em nós como bem-estar pessoal num mundo racional, porém implicando competição, busca de superioridade, reconhecimento e fama – e provavelmente, como consequência, isolamento e solidão.

O IN-divíduo é, afinal, dividido desde sempre: o imaginário humano envolve substancialmente imaginação, sonhos, futuridade, afetividade, fantasia, jogo, ficção, utopia, atuando como laço social, que é cimento para criar relações. Relação implica interação e partilha, percepção de que a alteridade é fundamento da humanidade, e que a linguagem é seu material de relacionamento e comunicação. Assim é que Maffesoli (como tantos outros estudiosos da sociedade) percebe *indivíduo* como uma noção superada:

O termo indivíduo, já o disse, parece-me superado, ao menos no sentido estrito. Talvez se deva falar, quanto à pós-modernidade, em uma *persona* que desempenha diversos papéis nas tribos às quais adere. A identidade fragiliza-se. As diferentes identificações, em contrapartida, multiplicam-se.

As grandes reuniões musicais, esportivas, consumistas, demonstram isso. Em cada um desses casos, trata-se de se perder no outro. (MAFFESOLI, 1998, p. 12)

Em Análise de Discurso o texto é tomado como espaço de possibilidades relacionais (ORLANDI; LAGAZZI-RODRIGUES, 2006). Como unidade de análise materializaria o dizer do autor para o leitor, por exemplo. Porque sem o encontro com o outro o texto não completaria sua circularidade: precisa alcançar outrem para fazer sentido, ser interpretado. Sem o outro, haveria o vazio. As projeções imaginárias, do eu e do outro, apareceriam como um amálgama para o funcionamento dos sentidos entre os sujeitos; a cooperação e a solidariedade participariam como a força motriz do fluxo discursivo, como impulsionador do estar com o outro. Se ver no outro. Formar o laço social.

É para não perder ou desagregar o laço social – que conduz a justificar a solidariedade – que nos permitimos, não raramente, utilizar o que Maffesoli denominou *liberdades intersticiais* (MAFFESOLI, 1993), que são “pequenas utopias intersticiais” para conservação dos grupos – formas de escapar às pressões excessivas do mundo normalizado, pequenos arranjos que ajudam a reduzir a ansiedade e o estresse, sem a pretensão, nesse nível, de produzir uma revolução. São, contudo, índice de resistência a qualquer projeto maior de manipulação. Essas formas triviais de *autolibertação*, contudo, podem perigosamente romper o limite do aceitável, do ético, no esforço astucioso de responder a pressões (como a de publicar, por exemplo) e ao mesmo tempo não satisfazer requisitos (originalidade, ineditismo).

O sociólogo destaca a noção de *comunicação* como encontro para compreender. Compreender, etimologicamente, corresponde a: “pegar com, tomar junto, reunir, abordar o mundo na sua totalidade, abrir-se aos outros.” (MAFFESOLI, 2003, p. 14). Isso implica vínculos emocionais, implica solidariedade em todos os níveis. Aqui, trata-se de solidariedade no mundo acadêmico.

## SOBRE SOLIDARIEDADE E PRODUTIVISMO

No artigo *O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares?*, os autores se interrogam quanto o produtivismo ameaça a solidariedade acadêmica. Para tanto, buscam fundamentar a noção de solidariedade, e a definem “como um conjunto de relações cooperativas que visam consolidar uma totalidade, torná-la coesa, sólida.”. A partir daí, veem a solidariedade acadêmica como “um conjunto de relações cooperativas no âmbito das universidades que promovem a coesão da academia, ou seja, a consolidação de uma rede de colaboração voluntária que dá sustentação ao fazer acadêmico.” (PATRUS; DANTAS; SHIGAKI, 2015, p.14). Eles assumem que a revisão por pares é um mecanismo exemplar da solidariedade acadêmica, visto ser uma atividade voluntária.

Os autores associam cooperação e solidariedade para mostrar uma distinção necessária: a cooperação é componente da solidariedade, mas pode haver cooperação sem solidariedade, uma vez que aquela tem caráter mais pragmático ou utilitarista. Em qualquer instituição a colaboração (*laborar com, co-operar*) de seus componentes é imprescindível para realizar metas de planejamento; a solidariedade implica mais que isso. Podemos compreender que ela exige, como explicitado por Maffesoli, vínculos emocionais, uma abertura para os outros, um trabalho em que a *individualidade* não seja

o elemento privilegiado, porque a solidariedade tem um caráter *comunitário*, como explicam Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p. 14); portanto, envolve a compreensão de que um imaginário funciona como cimento para que a comunidade em questão funcione voluntariamente em harmonia para a consecução das tarefas pertinentes – sem o que todos perdem algo em algum sentido.

O produtivismo (como o temos compreendido na academia), dizem os autores, “tende a corroer a noção de pertinência a esse sistema [a pós-graduação]” (p. 14). É como dizer que o que deveria ser um *corpo docente/grupo de pesquisa* com objetivos próprios se estilhaçasse em figuras individuais laborando por interesse próprio – o que fragiliza a coesão. A consolidação de qualquer projeto de grupo estaria ameaçada diuturnamente pelo produtivismo, que se definiria como contraditório para o desenvolvimento do próprio conhecimento nas instituições.

Para Sguissardi, um dos pesquisadores que fundamentam o artigo supracitado, o produtivismo acadêmico “segue a lógica do mercado ou da transformação, no capitalismo atual, de todos os bens materiais e simbólicos em mercadoria, e das universidades e institutos de pesquisa em empresas ou corporações, devendo esses ser geridos nos moldes gerenciais destas” (SGUISSARDI, 2010).

Convém apontar que o produtivismo não se mostra como um fenômeno observável que surge espontaneamente no decurso do tempo (como o crescimento do léxico das línguas) e por miríades de influências mais ou menos perceptíveis – fenômeno que se busca, em certo momento, explicar e registrar. Pelo contrário: a exigência de quantidade para avaliação e controle é datada (anos 1950 nos Estados Unidos) e conhecida pelo mote “publicar ou perecer”. Por isso mesmo, *produtivismo* já é um derivado negativo em contraponto ao termo original, que não deve constar (ao que tudo indica) nos documentos oficiais das agências de fomento e de avaliação; ali se trata de *produtividade* (volume de produção) – *bolsa de produtividade*, por exemplo. A forma *produtivismo* corresponde à interpretação situada de quem vê nessa orientação mais mal que bem, contrapondo qualidade a quantidade. *Produtividade* (conceito de Economia) é uma medida para estabelecer o que se chama *performance* de uma empresa, daí que, trasladada para a área científica, significa que os pesquisadores são avaliados por sua *performance* científica.

Esta discussão nos faz pensar que as revistas especializadas – ao menos as de livre acesso – se contituem em lugares de resistência, lugares de produção onde o capital não é o que determina a publicação.

Na *Linguagem em (Dis)curso* temos recebido cada vez mais submissões; para responder a essa demanda, temos solicitado a participação de mais consultores, mais pesquisadores solidários para exercerem a função de avaliadores. Se fundamental para a existência e a persistência dos periódicos especializados, entendemos que esta função não é reconhecida pela área como de importância crucial. Uma vez que a atividade regular de consultor de periódico não recebe pontos – ou não é adequadamente valorada quando é realizado o relatório periódico do *Coleta CAPES*, por exemplo –, não se pode esperar que os consultores deem continuamente prioridade a tal atividade. Este fator age como uma forte força contrária à solidariedade acadêmica, uma vez que o consultor não é remunerado pela tarefa e também não é reconhecido pelo sistema de avaliação oficial; resta a ele, então, o reconhecimento pelos pares, por participar de um grupo de pertença

da sociedade acadêmica, e ainda, provavelmente, por estar ele, como pesquisador, submetido à mesma pressão para publicar, esperando também contar com a solidariedade de outrem. Realizar uma avaliação justifica-se pelo forte laço de solidariedade que (ainda) une os pares ao processo de produção e veiculação de ciência realizado pelos periódicos.

Mas até quando teremos de resistir? Até quando teremos de aceitar a condição de consultor como subalterna?

Há um lado irônico no sistema produtivista: se o que conta na avaliação oficial é o que se lê e cita (o que circula no mercado), talvez se faça mais leitura pela necessidade de consultar autores e fazer referências na própria produção que ao buscar conhecimento de forma mais livre. Dado o volume de leitura disponível em todas as áreas e mesmo numa única área de especialidade, somos levados a selecionar obras e artigos, dos quais também vamos selecionar capítulos ou tópicos específicos.

Outro percalço é que o grande volume de material para avaliação também tem redundado em alto percentual de reprovação. Para os consultores, a leitura de trabalhos de baixa qualidade, que provavelmente reprovarão, pode levar à sensação de tempo mal aproveitado.

## PUBLICAR OU PERECER

Em boletim publicado no blog da base *Scielo* (PLUME; van WEIJEN, 2014), a expressão “publicar ou perecer” é tomada como fator de pressão sobre os pesquisadores, que precisam publicar para se manterem relevantes e bem-sucedidos na comunicação acadêmica. O boletim mostra, por meio de dados quantitativos, que a pesquisa vem aumentando, com maior número de pesquisadores compartilhando publicações, em coautoria. Este dado confirma que a pontuação dada aos autores serve de incentivo à cooperação entre os pares. Mas, por que somente os autores são valorizados? A premissa, que parece funcionar para o sistema, é que a publicação é um fim em si mesma; qualquer espaço serviria para expor o produto – no caso, artigos, ensaios, debates, entre outros. Nesta linha de raciocínio, as revistas especializadas estariam em processo de extinção.

Ainda acreditamos, contudo, que acima do processo quantitativo (estatístico) há o qualitativo: o reconhecimento de que os textos publicados nas revistas especializadas ganharam a atenção de especialistas da área, de que passaram por um crivo de qualidade e relevância científica para chegar até você, leitor. Queremos dizer: o interesse “desinteressado” do consultor que permite publicarmos a cada quatro meses nova edição, exercitando novos saberes, e termos leitores que se interessam pelos temas aqui publicados.

Temos certeza de que o êxito desta publicação subsiste pelo empenho de todos os envolvidos no processo, mas o consultor é pilar nesta estrutura. É ele, sem ser identificado pelo autor, que analisará o texto e dará seu aval, às vezes positivo, outras vezes negativo. Em uma submissão, que tem como critério a avaliação duplo-cega, nem o consultor sabe quem escreveu o texto, nem o autor sabe quem avaliou o texto submetido. É uma tradição das revistas especializadas, que garantiria para a maioria dos pesquisadores a qualidade, a confiabilidade, a integridade e consistência da literatura acadêmica (NASI-CALÒ, 2015).



Pelo valor do processo de publicação dado às revistas especializadas que reivindicamos nesta edição, que a solidariedade acadêmica seja valorizada e estimulada, como laço de trabalho que permite a circulação de conhecimento de qualidade e de relevância para toda a comunidade, seja científica ou não.

“Sem a dimensão de solidariedade, o ‘publicar ou perecer’ pode transformar-se em publicar e perecer.”, destacam Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p. 14). Isso atingiria não apenas o autor, mas o próprio sistema, uma vez que se perderia a perspectiva comunitária.

## REFERÊNCIAS

- DURKHEIM, E. *Da divisão do trabalho social*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MAFFESOLI, M. Liberdades intersticiais. In: MORIN, E.; BAUDRILLARD, J.; MAFFESOLI, M. *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1993.
- MAFFESOLI, M. Mediações simbólicas: a imagem como vínculo social. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 8, p. 7-14, jul. 1998.
- MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 15, p. 74-82, ago. 2001.
- MAFFESOLI, M. A comunicação sem fim (teoria pós-moderna da comunicação). *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 20, p. 13-20, abr. 2003.
- NASI-CALÒ, L. Avaliação por pares: prós e contras. *Blog Scielo*. Março de 2015.
- ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.
- PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B.. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação stricto sensu: uma ameaça à solidariedade entre pares? *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 13, n 1, p. 1-18, jan./mar. 2015.
- PLUME, A.; van WEIJEN, D. Publicar ou perecer? O aumento do autor fracionado. *Blog Scielo*. Outubro 2, 2014. Publicado originalmente na newsletter Elsevier “Research Trends Issue 38”.
- SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.; VIEIRA, L. (Org.). *Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. Disponível em: <https://www.gestrado.net.br/?pg=dicionário-verbetes&id=336> Acesso em: 25 fev. 2019.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190102-2018>

**O FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE  
CAMPANHAS SOBRE A VIOLÊNCIA NO PARTO:  
TESTEMUNHO, VIOLÊNCIA E SILÊNCIO**  
**THE DISCURSIVE FUNCTIONING OF CAMPAIGNS  
ON VIOLENCE IN BIRTH: TESTIMONY, VIOLENCE AND SILENCE**  
**EL FUNCIONAMIENTO DISCURSIVO DE CAMPAÑAS SOBRE  
LA VIOLENCIA EN EL PARTO: TESTIMONIO, VIOLENCIA Y SILENCIO**

**Aline Fernandes de Azevedo Bocchi\***  
**Universidade de Franca**  
**Mestrado em Linguística**  
**Franca, SP, Brasil**

RECEBIDO EM: 15/03/18.

APROVADO EM: 09/10/18.

***Resumo:** Este artigo apresenta uma reflexão sobre as formas de significar a violência obstétrica na atualidade, através da análise de recortes de duas campanhas de combate a este tipo de violência: #partocomrespeito, produzida e difundida pelo semanário brasileiro Época; e Voces contra la violencia obstétrica, veiculada pela associação argentina Las Casildas. Amparado em pressupostos teóricos da Análise de Discurso elaborada por Michel Pêcheux e seu grupo, problematiza as campanhas em seus modos constituição, formulação e circulação, enquanto produtoras de diferentes sentidos para a violência. Tecidos na relação entre palavras, imagens e sons, são sentidos que se formulam por meio do jogo entre o visível e o invisível. Nos recortes, a imbricação entre imagem e testemunho constitui um discurso sobre a violência obstétrica, tecido no movimento entre o dizível e o indizível do trauma, entre a injunção a tudo dizer e o silêncio em suas diferentes versões, conforme teorizado por Orlandi.*

***Palavras-chave:** Testemunho. Imagem. Violência Obstétrica. Memória. Silêncio.*

***Abstract:** This article reflects on the forms of signifying obstetric violence nowadays, by analysing excerpts from two campaigns fighting this type of violence: #partocomrespeito, produced by and disseminated in the Brazilian weekly magazine Época, and Voces contra la violencia obstétrica, circulated by the Argentine association, Las Casildas. Based on the theoretical precepts of Discourse Analysis developed by Michel Pêcheux and his group, the campaigns in their forms of elaboration and circulation are problematized as producers of different meanings for violence. Woven into the relation among words, images and sounds, they are meanings which are formulated by the interplay between the visible and the invisible. In the excerpts, the embedding of the image and testimony constitutes a discourse about obstetric violence, included in the movement between the speakable and unspeakable of the*

---

\* Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP) e Université Paris XIII. Professora colaboradora do Mestrado em Linguística da Universidade de Franca (UNIFRAN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4225-743X>. E-mail: [azevedo.aline@gmail.com](mailto:azevedo.aline@gmail.com).

*trauma, between the injunction to say everything and silence in its different versions, as theorized by Orlandi.*

**Keywords:** *Testimony. Image. Obstetric violence. Memory. Silence.*

**Resumen:** *Este artículo presenta una reflexión sobre las formas de significar la violencia obstétrica en la actualidad, a través del análisis de recortes de dos campañas de lucha contra ese tipo de violencia: #partocomrespeito, producida y difundida por el semanario brasileño Época; y Voces contra la violencia obstétrica, vehiculada por la asociación argentina Las Casildas. Apoyado en presupuestos teóricos del Análisis del Discurso elaborada por Michel Pêcheux y su grupo, problematiza las campañas en sus modos constitución, formulación y circulación, en cuanto productoras de diferentes sentidos para la violencia. Tejidos en la relación entre palabras, imágenes y sonidos, son sentidos que se formulan por medio del juego entre el visible y el invisible. En los recortes, la imbricación entre imagen y testimonio constituye un discurso sobre la violencia obstétrica, tejido en el movimiento entre el decible y el indecible del trauma, entre la obligación de todo decir y el silencio en sus diferentes versiones, de acuerdo con lo que fue teorizado por Orlandi.*

**Palabras clave:** *Testimonio. Imagen. Violencia Obstétrica. Memoria. Silencio.*

## 1 INTRODUÇÃO

Para traçar uma reflexão sobre as formas de significar a violência em nossa sociedade – em especial a violência obstétrica – problematiza-se, neste artigo, o funcionamento discursivo de campanhas de combate a esse tipo de violência, nas quais o comparecimento de testemunhas estabelece um modo de dizê-la, ou seja, institui um discurso sobre a violência. A proposta consiste em realizar uma leitura discursiva de um corpus construído a partir de recortes das campanhas #partocomrespeito e Voces contra la violencia obstétrica, sustentada no referencial da Análise de Discurso elaborada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni P. Orlandi e seu grupo. Trata-se, portanto, de uma abordagem que leva em conta as “condições de produção” dos discursos, consoante Pêcheux (2010a), as contradições e equívocos constitutivos das discursividades, tarefa que implica uma posição na qual o real da língua, o real do inconsciente e o real da história determinam, sem que haja complementariedade ou conciliação entre os diferentes campos que constituem esse (des)encontro, a espessura material dos sentidos.

A OMS – Organização Mundial de Saúde, define a violência obstétrica como um tipo de violação aos direitos humanos, tendo publicado em 2004 um conjunto de recomendações cujo objetivo é fomentar ações de combate e enfrentamento a esse tipo de violência. Quase dez anos depois, a Defensoria Pública do Estado de São Paulo divulga um documento no qual o esforço para afirmar/confirmar a existência da violência obstétrica enquanto tal é flagrante: “a violência obstétrica existe e caracteriza-se pela apropriação do corpo e processos reprodutivos das mulheres pelos profissionais da saúde” (SÃO PAULO, 2013, s.p., grifo nosso). Ela se realiza através do “tratamento desumanizado, abuso da medicalização e patologização dos processos naturais, causando a perda da autonomia e capacidade de decidir livremente sobre seus corpos e sexualidade”.

Trabalhamos com a ideia de que há um processo de in-significação de sentidos para a violência obstétrica, que funciona a despeito da vivência de milhões de gestantes

desrespeitadas, agredidas e violadas. Em outras palavras, consideramos que esse tipo de violência é permanentemente de-significado (ORLANDI, 2007a), ou seja, ele sofre um processo de apagamento que interdita determinados sentidos, impedindo que as vozes de suas vítimas ecoem socialmente: ele “está fora da memória”, são sentidos que não correspondem a um dizer possível, que “não foram trabalhados socialmente, de modo a que pudéssemos nos identificar em nossas posições” (ORLANDI, 2007a, p. 66). Sentidos que não encontram uma narrativa que os acolha, posto que interditados em sua significação política, in-significados.

Quando falamos de de-significação da violência obstétrica, não estamos reafirmando a hipótese repressiva criticada por Foucault (1988, p. 14). Não se trata de uma interdição ao dizer a funcionar por meio de seus mecanismos – proibições, recusas, censuras, negações – mas, ao contrário, de uma tagarelice que insistentemente (re)diz uma certa versão, apagando outras posições possíveis, saturando os sentidos e fixando seu movimento. Há uma incitação discursiva que promete tudo dizer sobre o parto, regulando-o, não obstante, por meio de discursos úteis e públicos, filiados a uma biopolítica de controle da fecundidade e do nascimento, da vida e da morte (FOUCAULT, 1988). Entretanto, algo falha neste ritual ideológico administrado pelo dispositivo da sexualidade: os discursos sobre o parto que se produzem em nossa formação social, nos quais situamos os dizeres sobre a violência obstétrica, se constituem num embate permanente entre estabilização e deslizamento, estrutura e acontecimento (PÊCHEUX, 2008).

## 2 ENTRE O VISÍVEL E O INVISÍVEL

Partimos da ideia de que há, na formulação e circulação dos discursos sobre a violência obstétrica, o trabalho do visível e do invisível tecendo um arquivo determinado sobre essa questão, emoldurando os processos contraditórios de produção de sentidos nos quais a violência é construída discursivamente como uma evidência, naturalizada como uma consequência incontornável própria às técnicas de parturição. Para desconstruí-la, apresentamos análises de campanhas de combate à violência obstétrica, voltando nosso olhar para a forma com que a relação constituída entre palavras e imagens encena o jogo entre visibilidade e invisibilidade, no qual os sentidos de testemunhar, denunciar, informar e esclarecer produzem-se na indistinção. Examinamos, então, a campanha digital #partocomrespeito, produzida e promovida pelo semanário brasileiro *Época*, e a videocampanha *Voces contra la violencia obstétrica*, produzida pelo projeto argentino *Las Casildas*, grupo que se autodenomina independente, e discute e difunde informações sobre questões de gênero.

Consideramos tais campanhas na relação indissociável tecida entre estrutura e acontecimento. Na ordem do visível, elas configuram um acontecimento, posto que desestabilizam uma série de enunciados nos quais um dizer sobre a violência obstétrica é interditado, isto é, nos quais um processo de de-significação a coloca na ordem do indizível, jogando-a para fora dos contornos daquilo que pode e que deve ser dito. Entretanto, é na ordem do invisível que se produz o fechamento dos sentidos, na insistência em processos de naturalização e universalização que buscam suturar os vãos,

contornar a equivocidade própria aos discursos. Esse funcionamento mostra que a discursivização da violência é um trabalho realizado sobre o político, nas “clivagens subterrâneas do arquivo” (PÊCHEUX, 2010b) eletrônico midiático a transformar a violência em espetáculo, minando sua potência ética e política, como um acontecimento sem profundidade (PÊCHEUX, 2007).

Para elaborar uma reflexão sobre os modos de produção de sentidos acerca da violência obstétrica, voltamo-nos para os arquivos nos quais a mídia desempenha papel relevante e que, em nossa formação social, multiplicam-se por meio das tecnologias da informação e conexão em rede. Significados a partir da evidência de completude, tais arquivos funcionam como se apresentassem um conjunto de textos produzidos sobre a questão da violência, apagando a especificidade de serem não-todos: “o arquivo de uma época não é nunca descritível na sua totalidade, ele se dá a ler por fragmentos: sua descrição é sempre aberta...” (GUILHAUMOU, 2009, p. 125). As redes digitais e suas tramas são lugares nos quais os arquivos nos são oferecidos como se fossem bancos de dados abertos e acessíveis, campos de documentos imaginariamente homogêneos, nos quais as mídias e suas publicações, atravessadas pela evidência da pluralidade de posições, impõem-se com especial força. É nesses lugares, assim constituídos, que as campanhas examinadas encontram um modo de formulação e circulação de sentidos.

Interessa-nos, neste trabalho, investigar duas práticas discursivas distintas que integram, ao lado de outras, os arquivos sobre a violência obstétrica que se põem a circular no espaço digital: a prática jornalístico-midiática e a prática publicitário-midiática, ambas atravessadas pela militância digital. Esse atravessamento se dá não apenas nos modos de circulação das campanhas no ciberespaço, através de gestos de compartilhamento e difusão desses materiais pelos grupos de militância, mas mostra-se visível, também, em suas formulações. Se, no caso de Vocês contra la violencia obstétrica, uma relação de autoria para com um grupo político de defesa dos direitos das mulheres que se constitui no/pelo digital é estabelecida, no caso da campanha #partocomrespeito essa relação é textualizada na própria formulação, marcada no nome da campanha pela presença da hashtag, desestabilizando as características fundamentais ao gênero jornalístico reportagem ao explicitar uma posição de engajamento. Embora figure no interior da reportagem “Vítimas da violência obstétrica: o lado invisível do parto”, a campanha desregula, assim, as coerções próprias ao gênero.

### 3 TESTEMUNHO E IMAGEM NA CAMPANHA JORNALÍSTICO-MIDIÁTICA

Em nosso primeiro gesto analítico, voltamo-nos para a campanha #partocomrespeito, produzida e promovida pelo semanário brasileiro Época, publicação das Organizações Globo, o maior conglomerado midiático brasileiro da atualidade. Em seus modos de formulação e circulação de sentidos, no atravessamento da materialidade digital como constitutiva de seu funcionamento, marcado pela presença de um traço que lhe é próprio, a *hashtag*<sup>1</sup>, a campanha #partocomrespeito vincula-se à reportagem

<sup>1</sup> A hashtag que antecede o nome da campanha #partocomrespeito é definida por Anne-Charlotte Husson (2016) como uma *hashtag* militante, pois seu funcionamento encontra-se relacionado ao militantismo

assinada pela jornalista Thais Lazzeri e publicada na Revista *Época*, cuja manchete explicita “Vítimas da violência obstétrica: o lado invisível do parto”. Na linha fina, lemos: “O debate sobre violações de direitos no parto chegou às mãos do presidente do STF. Entenda o que está em jogo e conheça os relatos de mulheres vítimas da violência obstétrica”. A campanha *#partocomrespeito* se situa, portanto, como parte da reportagem, compondo, nesta análise, nosso primeiro recorte, pois diz respeito, justamente, aos objetivos deste estudo: compreender os processos de produção de sentidos sobre a violência obstétrica, nos quais o comparecimento de testemunhas estabelece um modo de dizê-la.

A campanha foi lançada na revista em seu formato tradicional, o papel, passando a circular nas tramas digitais logo em seguida. Em seus modos de formulação e circulação, ela nos dá indicativos de que a materialidade digital modificou as práticas jornalísticas, dissolvendo as fronteiras entre o virtual e o não virtual. A campanha, em seus modos de produzir sentidos, interpela os sujeitos a se posicionarem acerca das reivindicações que apresenta, funcionando como um chamamento para que cada um “assuma sua responsabilidade” na luta pelo direito a um parto sem violência.

A *hashtag*, na relação que ela estabelece com as fotografias e os testemunhos presentes na reportagem, interpela os sujeitos, as mulheres em especial, para que narrem suas histórias de violência, funcionando como mecanismo para acionar um processo de militância virtual<sup>2</sup>. Ela não pode ser reduzida, então, a um operador de documentalização, pois também funciona como forma de produzir posicionamentos enunciativos que se agregam, como apontou Husson (2016), sob o emblema de uma “etiqueta polêmica”, como podemos observar nos recortes presentes nas Figuras 1 e 2, a seguir.

Nesses recortes, a *hashtag* é parte da formulação dos cartazes, imbricando-se às imagens e palavras que, juntamente com as legendas, conformam a composição material da campanha, nas quais também figuram os nomes, idades e uma breve descrição das histórias das pessoas retratadas. Em sua composição material (LAGAZZI, 2012), a campanha inscreve os sujeitos na posição de testemunhas, autorizados a falar por terem experimentado a violência, o que reforça a evidência do discurso jornalístico como lugar de verdade, observação e denúncia da realidade social. A identificação jurídica funciona na relação com o corpo e a experiência relatada, de modo a produzir o testemunho como forma de validar a ideia do discurso jornalístico como cumpridor de seu dever social, que se arrisca na investigação dos “fatos”, no exercício da vigilância. Elas esboçam, segundo Gomes (2000, p. 24), um outro funcionamento testemunhal: “o testemunho do testemunho”, produtor de um efeito de realidade sustentada pela/na pretensão de

---

praticado na internet. Ela não pode ser reduzida nem à descrição de conteúdos unívocos de compartilhamento *online*, nem a simples operadores de redocumentalização, pois possui um funcionamento complexo e múltiplo, constituindo uma “etiqueta polêmica” que tem relação com a produção de posicionamentos enunciativos.

<sup>2</sup> De fato, seis dias depois da publicação da reportagem, a revista *Época* publicou a seguinte matéria, contendo testemunhos enviados em decorrência da convocação lançada: “Leitoras mandam fotos para a campanha *#partocomrespeito*”. Entre eles, há um no qual os dizeres inscrevem uma posição que chama nossa atenção: “Sou uma sobrevivente de um parto desumano”. Inscrito como *superstes*, o testemunho implica um sobrevivente: “a questão do testemunho não é outra senão a de sobreviver na/à morte”, *du survivre*, diz Derrida (2005). Disponível em: <http://epoca.globo.com/vida/fotos/2015/08/parto-com-respeito.html>.

BOCCHI, Aline Fernandes de Azevedo. O funcionamento discursivo de campanhas sobre a violência no parto: testemunho, violência e silêncio. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 17-33, jan./abr. 2019.

veracidade, simulando, como num tribunal, episódios de violência ocorridos num tempo pretérito, presentificados no discurso pela forma com que corpo e testemunho se imbricam na composição material da campanha. O jornalista recorre, assim, ao testemunho como forma de referir o real: “o real concreto se torna a justificativa suficiente do dizer” (BARTHES, 1970, p. 99).



### Figuras 1 e 2 – Recortes da reportagem de ÉPOCA, “Vítimas da violência obstétrica: o lado invisível do parto”

Fonte: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/08/vitimas-da-violencia-obstetrica-o-lado-invisivel-do-parto.html>

Deste modo, o funcionamento da campanha #partocomrespeito constitui, nesses recortes, um material profícuo para discutir seus efeitos paradoxais, considerando que o discurso jornalístico se (re)produz (n)a evidência da transmissão da informação e, portanto, atua na produção de uma verdade acerca da violência que pretende retratar. Em sua potência performativa, ele constitui, no gesto mesmo de narrar o trauma, a verdade acerca da experiência de violência. Esses efeitos de referencialidade e veracidade se inscrevem, nas páginas virtuais onde circula a campanha, nessa série de imagens de mulheres retratadas na reportagem, cujas histórias foram marcadas pela violência obstétrica.

No modo como se formulam, os enunciados presentes na campanha estabelecem um “eu” em relação a um “eles”. A conjugação verbal em terceira pessoa do plural (“colocaram”, “falaram”, “fizeram”) textualiza uma posição discursiva para o agressor, na relação com o “eu” agredido, inscrevendo, no intradiscorso, as posições da vítima e de seu algoz como projeções imaginárias estabelecidas a partir de um exterior ideológico que as constitui. Entretanto, o modo como o corpo comparece, na imbricação material tecida entre palavra e imagem, inscreve uma posição subjetiva que não silencia, mas acusa e denuncia, promovendo uma abertura de sentidos, uma outra possibilidade de identificação para essas mulheres que não se estabiliza na posição de vítima, indo além, portanto, do discurso da vitimização.

Garantidas por sujeitos com nome e sobrenome e autorizados pela experiência de violência por eles vivenciada, essas composições significantes produzem um efeito testemunhal, pois apresentam as histórias traumáticas de mulheres que, tendo sobrevivido ao trauma, testemunham o horror. Seu funcionamento, nesses recortes, se distingue do fotojornalismo validado pela velha lógica da semelhança que, pelo clique da câmara, objetiva a captura de um evento, num flagrante constituído por meio de uma imagem. Na reportagem de *Época*, não há flagrante: no desejo de narrar a violência, essas imagens entremeadas por palavras constroem-na por intermédio do testemunho das mulheres que as encenam. Há, portanto, uma performance de violência, ou seja, nesses testemunhos a violência obstétrica é constituída através de um funcionamento performativo que conforma uma verdade para a experiência do trauma, por meio de um processo de produção de sentidos em que o testemunhar, o acusar e o denunciar jogam em sua indistinção.

É preciso esclarecer, entretanto, o que entendemos por performance: embora apenas tangencie a reflexão ora apresentada, essa noção, formulada em referência ao performativo, constitui uma oportunidade proveitosa para ensaiar uma articulação ainda pouco explorada da análise de discurso com o campo da “pragmática discursiva ou continental” (SILVA; SOUZA JUNIOR, 2016), que neste texto será brevemente operada por intermédio das reflexões de Shoshana Felman (1980). Sobre a dimensão pragmática da linguagem, Pêcheux faz especial referência a Felman como alguém que aborda “seriamente as relações entre a teoria dos atos de fala e a psicanálise, de Freud e Lacan.” (PÊCHEUX, 1998, p. 26). Embora não seja oportuno realizar uma apresentação exaustiva ou conclusiva, tais apontamentos indicam uma via interessante para uma abordagem discursiva do performativo.

Em sua análise do funcionamento da promessa em *Don Juan*, Felman (1980) parte de Austin para mostrar que o performativo comporta necessariamente sua falha: ele é, antes de mais nada, um “ato de falhar” (“l’acte de manquer”). A autora estabelece uma articulação entre a teoria dos atos de fala e a psicanálise, lançando mão da sedução constitutiva da complexa e escandalosa relação entre corpo e linguagem: o ato de fala, enquanto ato de um corpo falante, é sempre desconhecedor daquilo que produz, pois sujeito às determinações inconscientes. Felman se inscreve, portanto, em uma posição compatível com a análise de discurso, em seu modo de conceituar o sujeito discursivo.

Embora Pêcheux não trate da noção de performance em sua obra, esse termo surge em seus escritos em momentos pontuais para denunciar um modo de pronunciamento em que a “política do performativo” representa um papel decisivo: “quando dizer equivale a fazer, a política tende a se tornar uma atividade imaginária que se parece ao sonho acordado” (PÊCHEUX, 2011, p. 89). Para o autor, na “política imaginária” há um modo particular de funcionamento determinado pela ordem do parecer, em que gestos e declarações substituem práticas.

Ao deslocar a reflexão de Pêcheux, consideramos o funcionamento discursivo da fotografia jornalística como uma “performance” pretensamente revolucionária, conforme enunciado por ele (PÊCHEUX, 2011) em seu texto sobre a propaganda, no qual o autor explora tal prática midiática constituída por uma Língua de Vento, em referência a Régis Debray (2008 apud PÊCHEUX, 2011, p. 89). Vale lembrar que, em outro texto, ao



discutir o enunciado-fórmula “on a gagné” (“ganhamos”) pronunciado na ocasião da eleição de Mitterand (na França, em 1981), Pêcheux diz que, na atualidade, “a nova forma que tende a se impor é a da performance” (2008, p. 27), em que o sentido de performance se estabelece na relação com o acontecimento político, midiático e esportivo.

Assim, ao convocar as noções de “performance” e “performativo” para interrogar a evidência de que a fotografia jornalística documenta ou testemunha a realidade, tendo em vista o material que analisamos, inscrevemos um recurso à pragmática que pode fazer avançar a reflexão no que diz respeito ao funcionamento performativo da imagem fotográfica, deslocando uma aceção meramente constativa segundo a qual o critério de verdade ou falsidade supostamente encerraria a discussão. Consideramos que a referencialidade performativa do recorte fotográfico analisado é especular ou autorreflexiva, na medida em que ela produz sua própria referência. Entretanto, como ressalta Felman, a sui-referencialidade do performativo não remete a uma perfeita simetria entre enunciado e enunciação: “[...] é da assimetria que procede a reflexão de Austin, do excesso da enunciação em relação ao enunciado, da ‘força de enunciação’ como um resto – referencial – do enunciado e do sentido”. (FELMAN, 1980, p. 108). O “ato de falhar” resulta, justamente, desse excesso da enunciação, da assimetria entre enunciado e enunciação, entre sentido e referência.

Segundo Felman, o ato de linguagem que realiza um testemunho responde a uma questão ritual – sua dimensão de gozo, e legal – relativa ao funcionamento jurídico que o gesto de testemunhar implica. Deste modo, o testemunho inscreve uma promessa, a promessa de dizer a verdade: na campanha #partocomrespeito, a construção da verdade passa, assim, por esses depoimentos, que produzem a si mesmos como prova da violência, num funcionamento em que imagem do corpo e testemunho se articulam como testis, em seu sentido jurídico, em alusão à reflexão de Derrida (2005, p. 526) acerca da diferença entre testis e superstes, dois sentidos possíveis para o testemunho, a partir da discussão apresentada por Benveniste. Testis refere um terceiro: é a imagem-depoimento que, como efeito, produz a si mesma como comprovação da violência, torna-se prova dentro de um dispositivo de verificação ameaçado constantemente pela possibilidade de perjúrio e infidelidade. Entretanto, testemunhar não é provar. Tendo isso em vista, Derrida (2005, p. 527) interroga, então, as razões necessárias e não acidentais que fazem com que o sentido de prova venha “contaminar” ou faça derivar regularmente o sentido de testemunhar. Nossa aposta é que o gesto de testemunhar esteja, em nossa sociedade, constantemente sobredeterminado pela esfera jurídica, apartado de uma experiência poética da língua que, para Derrida, engaja todo testemunho responsável.

#### 4 A VIOLÊNCIA COMO ESPETÁCULO OU O ACONTECIMENTO SEM PROFUNDIDADE

Para Derrida, o testemunho se volta constantemente para uma causa: “a justiça, a verdade como justiça” (2005, p. 529). Desta forma, é possível considerar que essas imagens-testemunho se constituem, então, a partir de um anseio por justiça e se encontram ancoradas nas histórias vivenciadas por sujeitos garantidos por sua identidade social e seu estatuto jurídico. Em outras palavras, trata-se de discursos nos quais a forma-sujeito de direito e a evidência lógico-jurídica (PÊCHEUX, 2009) se produzem, em um

funcionamento que explicita um processo de judicialização do trauma, amparado na crença de que a não violência pode ser assegurada pela esfera jurídica. Um desejo de justiça que, nesses recortes, produz efeitos de denúncia de uma realidade de violência e busca por reparação, tecendo-se, então, numa certa relação com o político.

Nesta direção, o funcionamento discursivo da campanha #partocomrespeito sugere que nela irrompe um acontecimento desestabilizador de um dizer sobre a mulher e sobre seu corpo, acontecimento que desloca um processo de naturalização da violência no parto, por meio da denúncia de práticas médicas historicamente sexistas e misóginas. Assim, embora se filie à forma-sujeito de direito, tais recortes indicam um processo de desidentificação do sujeito (PÊCHEUX, 2009) com uma formação discursiva machista, confirmando que a prática discursiva sempre se dá nesse movimento dos sentidos, entre estrutura e acontecimento.

Entretanto, conforme defendemos neste texto, são discursos incapazes de romper a identificação com a forma-sujeito, que embora desestabilizem certa condição imputada historicamente à mulher, conformam sua subjetividade à determinação jurídica, instituem para ela um determinado lugar social, na ilusão de sua autonomia. Compreendida como acontecimento jornalístico, considerando a teorização de Dela-Silva (2016), a campanha se constitui a partir da posição discursiva da mídia, em um imaginário de neutralidade e objetividade atribuídas ao discurso jornalístico. O sujeito se tem tornado, então, o próprio acontecimento jornalístico, em um funcionamento que inscreve sentidos para o sujeito-mulher na atualidade: “o que temos são práticas discursivas que produzem representações para os sujeitos, ou seja, que acabam por dizer ao sujeito o que é ser sujeito na atualidade” (DELA-SILVA, 2016, p. 264).

Observemos outras duas imagens que irrompem nesta série de retratos presentes na campanha #partocomrespeito. Elas sinalizam, conforme procuramos problematizar, um esvaziamento da força política do testemunho, pois instituem determinados modos de representação para as mulheres, definindo como ser uma mulher na atualidade e, ainda, como ser uma mulher militante. A série dispõe retratos de duas mulheres “famosas”, a atriz Grazielli Massafera e a apresentadora Astrid Fontenelle, que, diferentemente das fotografias anteriores, dão testemunho daquilo que não experienciaram. A primeira, supostamente autorizada pela vivência de um outro, sua mãe; a segunda, mesmo não tendo dado à luz – como afirma no próprio semanário – aconselha, dita o que fazer ou conhecer.

Ambas figuram como porta-vozes, falam às mulheres e em nome delas em imagens que funcionam como pura performance. Elas produzem “novos tipos de performativos interpelando o sujeito a partir de seu narcisismo”, nas palavras Pêcheux (1979, p. 90), sustentadas pela língua de vento a produzir uma política imaginária, e nos confrontam com o choque opaco da imagem muda, “aquela da qual a memória perdeu o trajeto de leitura” (PÊCHEUX, 2007, p. 55). Seu efeito é a espetacularização da violência pela mídia, esse lugar de circulação de um eco anônimo, reenviado pelas bordas do discurso (PÊCHEUX, 2016), esses “turbilhões esfumados do ‘não importa o quê’ destinados a chamar a atenção” (PÊCHEUX, 2016, p. 28), das línguas de vento, do rumor, das imagens multiplicadas, da transparência.



**Figuras 3 e 4: Recortes da reportagem de ÉPOCA, “Vítimas da violência obstétrica: o lado invisível do parto”.**

Fonte: <http://epoca.globo.com/vida/noticia/2015/08/vitimas-da-violencia-obstetrica-o-lado-invisivel-do-parto.html>

O enunciado apresentado junto à imagem de Astrid explicita a contradição constitutiva da forma-sujeito jurídica funcionando entre a ilusão de autonomia e a responsabilização do sujeito por seus atos aparentemente “livres”: “Conheça seus direitos e faça a melhor escolha para você e seu bebê”. À mulher gestante, enquanto sujeito jurídico, é imputada a tarefa de conhecer seus direitos para, então, tomar uma “decisão esclarecida” em seu nome e em nome de seu bebê. O discurso jornalístico-midiático a interpela a uma tomada de posição, produzindo-se na evidência da difusão da informação. Cumpridor de seu dever social, ele garante ao sujeito esclarecimento visando sua deliberação. Ele colabora, então, na/com a produção da ilusão de autonomia do sujeito mulher gestante, constituindo a evidência da liberdade de escolha que, não obstante, não se dá a despeito de sua responsabilização pela decisão tomada que, neste caso, é uma decisão que implica uma responsabilização pela vida e/ou pela morte.

Essas imagens, assim, são acontecimentos sem história e têm por efeito produzir sua própria absorção, seu esvaziamento, eterno retorno do acontecimento sem profundidade: a violência é, então, incorporada ao funcionamento midiático da imagem contemporânea. Em sua incessante e impossível busca para simbolizar o trauma a que esses sujeitos foram confrontados, essas imagens acabam por “transformar o horror em um produto cultural a ser consumido”, como nos mostrou Gagnebin (2006, p. 9), digerível a partir de um sentido socialmente assimilável. Há, nesse funcionamento, a produção de um efeito de des-historicização do olhar do leitor, constituído por meio de um regime de repetibilidade. As imagens midiáticas contemporâneas, fotográficas, televisivas e/ou digitais, produzem-se em profusão como vozes sem sujeito e apreendem à distância o olhar do leitor, constituindo um efeito de veridicidade: “o olho é ainda mais crível que o ouvido”, lembra Pêcheux ([1982] 1990, p. 24)

## 5 METÁFORAS DO DESPERTAR

O que é despertar? Não será, no sonho, uma outra realidade?  
(Jacques Lacan)

As imagens contemporâneas midiáticas estão, assim, condenadas a um funcionamento paradoxal. De um lado, impõe-se o efeito de completude produzido pela memória metálica (ORLANDI, 2007b) como ilusão de cobertura simbólica plena, sem furos, observável no funcionamento das imagens pelo excesso. De outro, a aspiração por justiça e a denúncia da violência abrem uma lacuna para pensá-las enquanto possibilidade de constituir um discurso outro para dizer o corpo da mulher. Diante deste impasse aparentemente insolúvel, a videocampanha *Voces contra la violencia obstétrica* produzidas por Las Casildas nos possibilita, talvez, algum avanço em nossa interpretação. Ela nos permite, quiçá, caminhar na direção da história e das determinações que atravessam as relações sociais entre sujeitos que violentam e são violentados.

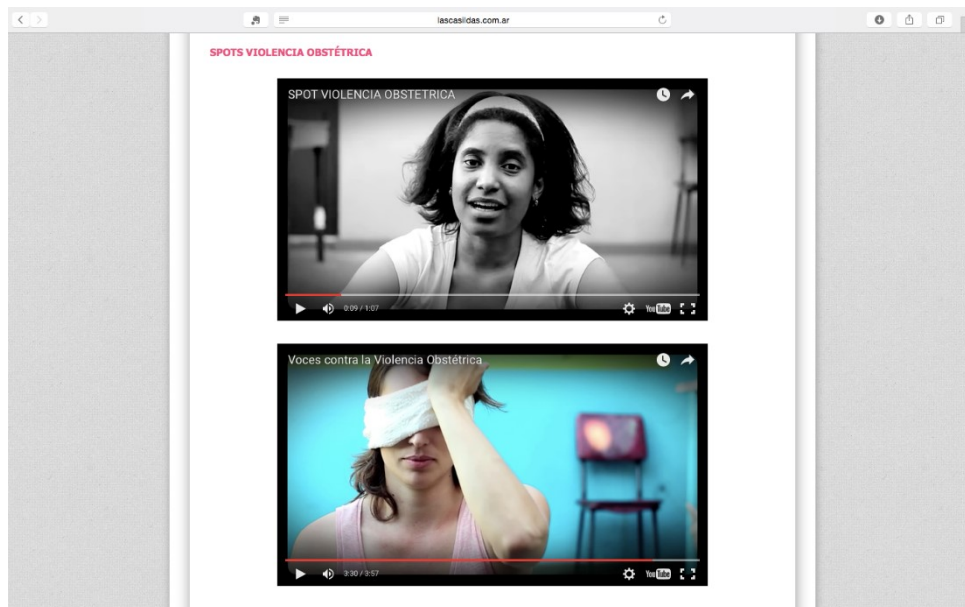
No espaço destinado a sua apresentação, o projeto Las Casildas é atribuído a um grupo de pessoas de distintas áreas que se reúne com o objetivo de gerar dispositivos e informações em torno da gestação, parto, nascimento, crianças e questões de gênero. Sua fundadora, Julieta Saulo, relata o nascimento de sua filha como um momento revolucionário a partir do qual formou-se doula e passou a trabalhar com e para outras mulheres. O nome do projeto faz referência a Casilda Rodríguez Bustos, escritora e militante espanhola cujos textos defendem o parto e o nascimento como uma extensão do erotismo, a partir da crítica à maternidade patriarcal destruidora da sexualidade da mulher, na qual a procriação é marcada pela assepsia libidinal, ou seja, a mulher é privada de seus desejos.

No espaço de interpretação do projeto, o jogo de militância funciona na relação entre esclarecer e conscientizar, através do mecanismo de interpelação que seus discursos praticam. Para tanto, as práticas discursivas nele inscritas se propõem a informar e denunciar. Em seus modos de circulação, o projeto constitui um “discurso com pretensão revolucionária” (PÊCHEUX, 1982), na denúncia da violência obstétrica como um tipo de violência de gênero. O gesto de formulação como lugar no qual a contradição se realiza nos mostra que o tornar público, o informar, entra no jogo de convencimento e denúncia que constitui a campanha examinada, no qual o testemunho da mulher é fundamental na construção de uma verdade acerca da experiência de parto.

Esse funcionamento, entretanto, encontra-se sob a ameaça do pedagogismo, posto que clivado pelo dever de esclarecimento e conscientização tão comuns aos discursos de militância. Régine Robin (2016) chama a atenção para o risco de o pedagogismo bloquear a emergência de uma memória crítica. Segundo ela, quando as noções de dever de memória e dever de transmissão não são problematizadas, podem resultar em uma vontade pedagógica empobrecedora, redutora e a-histórica. Assim, as imagens sobre a violência constituídas pelo funcionamento da mídia e sua transmissão, que tendem a produzir a banalização e o kitsch, habituando as pessoas a uma violência onipresente, estão permanentemente assombradas pelo risco de se constituírem em imagens sem historicidade, incapazes de integrar uma verdadeira experiência.

Será, então, que o funcionamento discursivo da campanha Voces contra la violencia obstétrica é capaz de produzir efeitos para além de uma pedagogização sem criticidade, fadada a repetir infinitamente as estruturas sociais produtoras da própria violência? Diante desta vontade de combate à violência, que sustenta efetivamente a prática da denúncia, estaríamos, então, condenados a ver a violência (re)naturalizar-se permanentemente? É Robin quem nos ajuda a refletir sobre essas questões. Para ela, entre o fato de querer manter o trauma a qualquer custo e sua banalização há, talvez, “um pequeno lugar para uma memória crítica que, procurando simultaneamente não esquecer, nada obliterar, não teme a necessária distância, com a consciência aguda de que nada é evidente, que nós somos confrontados com uma tarefa enorme, a de transmitir o impossível” (ROBIN, 2016, p. 333).

Voltemos nossa atenção à videocampanha:



**Figura 5 – Campanha Voces contra la violencia obstétrica**

Fonte: <http://lascasildas.com.ar/campanas.html>

Em seus modos de formulação, os depoimentos funcionam de modo a estruturar a argumentação, estabelecendo um dizer sobre a violência no qual o jogo entre visibilidade e invisibilidade é encenado. Esses dizeres se formulam a partir da metáfora do despertar que, nessa discursividade, implica um deslocamento, interpela a leitora/espectadora a abandonar o lugar da ignorância: “La violencia obstétrica es también violencia de género. Despertemos. Denunciemos. Hagamos visible o invisible”. Essas formulações instalam, pois, um “nós” solidário, ancorado na constituição de um grupo imaginariamente coeso, na medida em que seus integrantes supostamente compartilham das mesmas histórias de violência, transformando-as pela prática política.

No jogo entre palavras, imagens e sons, o equívoco sustenta as relações de sentido, ele se dá a ver através da relação entre violência e negação construída na videocampanha. Essa relação é encenada, em suas imagens, no gesto performado pelas testemunhas que retiraram a venda de seus olhos, venda que impede a assunção da verdade, que as coloca

em um lugar da escuridão, de desconhecimento de sua condição, que interdita os olhares na direção da verdade acerca da violência. Essa metáfora do despertar implica um acordar para uma outra realidade, abandonar uma posição de interdição, fixidez e saturação de sentidos, posição imposta pela violência.

Nas formulações, a violência é tecida na/pela interdição ao nome próprio: “nunca souberam o meu nome. Eu era apenas um caso clínico e nada mais [...], era mamita, nena”. Ainda, ela se constitui pelas/nas formas da negação e do negativo: “Arrancaram minha filha de minha barriga porque a senti, a levaram. Pedi para vê-la, pedi para colocá-la sobre meu peito. Não me mostraram. Não me deixaram olhá-la. Não deixaram que eu lhe desse um beijo. Não me deixaram ver seu rosto”; “Estava anestesiada, sem poder mover-me, morta de frio, e ninguém me respondia se minha filha sequer estava viva. Eu nem sequer sabia se minha filha estava viva”.

A violência é narrada, nesses dizeres, por meio da negação e suas manifestações linguísticas, inscrevendo uma tensão entre a posição daquele que detém o poder, exercendo-o, o seu outro, a mulher, que nesses discursos ocupa uma posição de submissão. A negação textualiza, portanto, um gesto de recusa a um outro, gesto que interdita à mulher gestante ver sua filha, saber se seu bebê estava vivo. Entretanto, não se trata de uma interdição que se restringe ao campo jurídico, mas de um processo que nega, pela violência, a própria existência dessas mulheres enquanto sujeitos, numa forma de interdição à dignidade e à existência da pessoa.

Essas imagens, nas quais corpos femininos narram suas histórias de abuso, agressão e violência, desenharam uma tarefa paradoxal de transmissão e de reconhecimento da irrepresentabilidade daquilo que, justamente, há de ser transmitido. Apesar da banalização do horror produzida pela profusão de imagens em circulação, a campanha funciona contra a repetição, o esquecimento e o recalque de um real de violência condenado a permanecer às margens do simbólico. Ela permite “pensar as imagens desnaturalizando os efeitos que elas produzem na sua ampla circulação midiática”, conforme Zoppi-Fontana (2011, p. 168): “questionar sua multiplicação ad infinitum para compreender os efeitos de evidência e transparência por elas produzidos, para interrogar sua apresentação já naturalizada como uma visibilidade sem avesso, como se fossem imagens sem olhar.

## 6 UM TRAPEIRO CATA(DOR) DE SILÊNCIOS

As histórias narradas em *Voces contra la violencia obstétrica* são, conforme apontou Gagnebin (2006, p. 79), “perpassadas pela necessidade absoluta do testemunho e, simultaneamente, por sua impossibilidade linguística e narrativa”. Ao observar a videocampanha de forma mais atenta, é possível identificar dois momentos nos quais a vontade de coerência e coesão falham, lugares onde o ritual se estilhaça nas palavras que não comparecem, inscrevendo no dizer uma pausa, uma brecha, hiância que nos mostra, justamente, que a palavra e o sofrimento são irreconciliáveis. Contra a saturação da memória, esse silêncio perturbador inscreve um impossível de dizer, uma pausa, momento em que o corpo se cala diante do indizível do sofrimento. Ou, como explicitou Derrida (2005, p. 528) sobre o testemunho: “Ele é silencioso. Ele deve engajar qualquer coisa do corpo que não tem direito à fala”.

O silêncio produzido nessas pausas subtraem o sujeito à transparência e à linearidade do enunciado, rompe com o laço sintático através da inscrição de uma lacuna, do inacabado, espaço da incerteza e da falta. Face à injunção ao tudo dizer, levado pela necessidade de narrar o trauma, o sujeito se depara com palavras que faltam e com um corpo que hesita, colocando-se em suspensão. Esse silêncio fundante remete ao caráter de incompletude da linguagem e não deve ser compreendido como um “acidente”, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento, pois, segundo Orlandi (2007c, p. 11) “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido”, e que diz respeito ao fugaz, ao não apreensível: “O silêncio é assim ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. Reduto do possível, do múltiplo, o silêncio abre espaço para o que não é ‘um’, para o que permite o movimento do sujeito” (ORLANDI, 2007c, p. 13).

Assim, num gesto de ressignificação das elaborações de Benjamin, consideramos o analista de discurso o trapeiro cata(dor) e coleciona(dor) de lapsos, falhas, silêncios. Encarregado, pois, de recolher os detritos da linguagem em sua vontade de “comunicar”, na superfície da evidência dos sentidos, o analista de discurso olha para aquilo que ela desdenha e descarta. Ele recolhe os restos daquilo que tanto o historiador quanto o linguista rejeitam: “Trapos de palavras ou de coisas, ele não poderá constituí-las de modo coerente, de uma única vez” (ROBIN, 2016, p. 57). Como na metáfora de Benjamin do bordado e seu avesso, o analista de discurso compara o traçado e o revés. Entretanto, como apontou Robin, “não se trata simplesmente de recombinar os dispersos fragmentos, mas de discernir nas montagens inéditas algo das vozes esquecidas” (p. 57). A montagem do corpus é, então, uma espécie de apropriar-se de farrapos, não para inventariá-los, mas para “lhes permitir obter justiça de uma única maneira possível: utilizando-os” (DIDI-HUBERMAN, 2000 apud ROBIN, 2016, p. 57).

Segundo Derrida (2005), o testemunho não pode ser apreendido a despeito de seu caráter performativo, ou seja, o ato de testemunhar, inscrito num espaço de juramento, implica, necessariamente, um sujeito que se engaja na promessa de dizer a verdade, responsabilizando-se por aquilo que diz. Essa promessa, realizada sob a eterna ameaça do perjúrio e da abjuração, inscreve uma dimensão sensível da presença e da ausência, ou seja, o testemunho se constitui como a afirmação de uma presença passada, constituída no presente na enunciação por uma ausência, que se inscreve através de uma memória: “ela só se faz presente por uma memória, articulada a uma linguagem” (DERRIDA, 2005, p. 527). O testemunho coloca em cena, então, a aporia entre memória e esquecimento, não apenas no domínio individual, da lembrança que perpassa a singularidade de cada sujeito-testemunha, mas, sobretudo, em relação a uma memória discursiva e a um esquecimento político que não permite que muitas mulheres reconheçam suas histórias de parto como histórias violentas.

Estamos, então, diante de um outro tipo de silêncio, conforme ensinou Orlandi (2007c), um silêncio que liga o não-dizer à história e à ideologia, processo de sentidos silenciados que é profundamente político: o silêncio como limite do sujeito no percurso do sentido. Ao analista de discurso cabe observar as derivas que produzem outros sentidos no jogo do mesmo e do diferente. A ele é confiada a tarefa de compreender a historicidade do sentido e o processo de significação, levando em conta a memória no que se refere a

relação da língua com a história: memória discursiva, e seus efeitos na constituição do sujeito. Assim, ao voltar-se para o silêncio, o analista de discurso pode apreender os movimentos da memória discursiva deslocando os efeitos da memória metálica, na relação com o real da língua e com o real da história.

No que diz respeito ao real da língua, tomar o silêncio como dispositivo de arquivo possibilita, ainda, produzir uma reflexão sobre o indizível da dor, ou seja, sobre aquilo que permanece nas bordas da língua(gem), no limite do simbólico e da significação. Já o real da história diz do silêncio como interdito, facultando ao analista de discurso apreender os modos com que a língua se inscreve na história, constituindo a materialidade do arquivo que não é, segundo Guilhaumou e Maldidier (2010, p. 162), “simples documento no qual se encontram referências”: em sua heterogeneidade e diversidade, ordenado por uma abrangência social, o arquivo “permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes”.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Confrontadas com o negacionismo que insiste em silenciar e invalidar a violência obstétrica, opacificando e naturalizando práticas médicas violentas, interditando o direito à memória de tantas mulheres que vivem seus traumas caladas, impossibilitadas de realizar a passagem do trauma experimentado ao trauma nomeável e, assim, constituir um arquivo lisível e/ou decifrável para sua dor, as imagens examinadas podem ser consideradas “imagens apesar de tudo”, para usar uma expressão de Didi-Huberman (2003): “Images malgré tout”.

Para ele, é preciso fazer com a imagem, com todo o rigor teórico, aquilo que já fazemos com a linguagem. “Porque em cada produção testemunhal, em cada ato de memória, os dois – linguagem e imagem – são absolutamente solidários, não cessam de trocar suas lacunas recíprocas” (DIDI-HUBERMAN, 2003, p. 231): uma imagem busca frequentemente ocupar o lugar onde a palavra parecer falhar, a palavra procura constantemente tapar o buraco onde a imaginação fracassou. Segundo o autor, há uma relação incontornável entre imagem e testemunho: “na urgência de testemunhar um presente no qual a testemunha sabe perfeitamente que não poderá sobreviver, na cavidade mesma do acontecimento surgem, apesar de tudo, imagens” (p. 233). A imagem surge onde o pensamento, a reflexão, parecem impossíveis, “lá onde uma memória é necessária”.

É por isso que cada aparição, mesmo fragmentária e errante, de uma imagem que busque dizer o indizível do trauma da violência a que essas mulheres são expostas deve ser comemorada, posto que absolutamente necessária para romper o esquecimento político, o silenciamento historicamente imposto, inscrevendo um arquivo possível para que essas histórias sejam finalmente contadas e funcionando como forma de reparação pública das injustiças sofridas, um modo de exercer a luta política no enfrentamento da violência contra a mulher. Assim, em sua exigência de reconhecimento social, de escuta para um dizer de dor e opressão, a prática testemunhal pode produzir um deslocamento, colocando a nu a barbárie que recobre práticas abusivas historicamente estabilizadas de assistência à mulher gestante.



## REFERÊNCIAS

- DELA-SILVA, S. Do acontecimento jornalístico e do arquivo: efeitos do/no discurso. In: GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S. (Org.) *A Análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas*, pp. 257-270. Campinas: Pontes, 2016.
- DERRIDA, J. *Poétique et politique du témoignage*. Collection Les Cahiers de L'Herne. Paris: Herne, 2005.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Images malgré tout*. Paris: Éditions de Minuit, 2003.
- FELMAN, S. *Le scandale du corps parlant: Don Juan avec Austin ou la séduction en deux langues*. Paris: Éditions du Seuil, 1980.
- FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*. Vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- GAGNEBIN, J. M. *Lembrar, escrever, esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GUILHAUMOU, J. *Linguística e História: percursos analíticos de acontecimentos discursivos*. Coordenação e organização da tradução Roberto Leiser Baronas e Fábio Cesar Montanheiro. São Carlos: Pedro & João, 2009.
- GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo. A Análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.
- GOMES, M. R. *Jornalismo e ciências da linguagem*. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.
- HUSSON, A.-C. Les hashtags militants, des mots-arguments. *Fragmentum*, Santa Maria, n. 48, p.105-127, jul./dez. 2016.
- LACAN, J. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller. Tradução M. D. Magno. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- LAGAZZI, S. O exercício parafrástico na imbricação material. In: ENCONTRO DA ANPOLL, 27., 2012, Niterói. *Anais...* Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/anpoll/resumos/SuzyLagazzi.pdf> Acesso em: 26 jun. 2012.
- MARIANI, B. S. C. Testemunho: um acontecimento na estrutura. *Desenredo*, Passo Fundo, v.12, n. 1, p. 48-63, jan./jun. 2016.
- ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et alii. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007a.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007b.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007c.
- PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.
- PÊCHEUX, M. Sobre a (des)construção das teorias linguísticas. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, Campinas, n. 2, p. 7-32, jul./dez. 1998.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et alii. *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, M. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de Bethania Mariani et al. Campinas: Unicamp, p. 61-161, 2010a.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010b.
- PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: ORLANDI, E. P. *Michel Pêcheux. Textos escolhidos*. Campinas: Pontes, 2011. p. 73-92.
- PÊCHEUX, M. Abertura do Colóquio. In: CONEIN, B.; COURTINE, J.-J.; GADET, F.; MARANDIN, J.-M.; PÊCHEUX, M. *Materialidades discursivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- ROBIN, R. *A memória saturada*. Tradução de Cristiane Dias e Greciely Costa. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.
- BOCCHI, Aline Fernandes de Azevedo. O funcionamento discursivo de campanhas sobre a violência no parto: testemunho, violência e silêncio. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 17-33, jan./abr. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Defensoria Pública. Coordenadoria de Comunicação Social e Assessoria de Imprensa. *Violência obstétrica. Você sabe o que é?*. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://www.defensoria.sp.gov.br/dpesp/repositorio/41/violencia%20obstetrica.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2016.

SILVA, D. N.; SOUZA JUNIOR, P. S. Sobre adesões e críticas ao modelo de usuário racional em pragmática: o recurso à psicanálise. *DELTA*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 673-693, set./dez. 2016.

ZOPPI-FONTANA, M. As imagens do invisível. In: SARGENTINI, V.; PIOVEZANI, C.; CURCINO, L. (Org.) *Discurso, semiologia e história*. São Carlos: Claraluz, 2011.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190103-2418>

**LÍNGUA PORTUGUESA OU GRAMÁTICA? UMA PROPOSTA  
DE DESCONSTRUÇÃO DO “OU ISTO OU AQUILO”  
PORTUGUESE LANGUAGE OR GRAMMAR?  
A PROPOSED DECONSTRUCTION OF THE “OR THIS OR THAT”  
¿LENGUA PORTUGUESA O GRAMÁTICA? UNA PROPUESTA  
DE DECONSTRUCCIÓN DEL “O ESTO O AQUELLO”**

Verli Petri\*

Larissa Montagner Cervo\*\*

Universidade Federal de Santa Maria

Departamento de Letras Vernáculas

Santa Maria, RS, Brasil

RECEBIDO EM: 08/04/18.

APROVADO EM: 20/12/18.

**Resumo:** Por meio da perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso, este artigo reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, detendo-se em uma prática recorrente de oposição ou de desarticulação da língua à gramática, matriz de um debate sobre ensinar ou não gramática na escola. Para refletir sobre a gramática como componente de ensino de língua portuguesa na educação básica, trabalham-se as condições de produção do ensino de língua na escola, buscando indícios históricos da desestabilização sofrida pelo saber-fazer a língua, bem como procura outro olhar à relação língua versus gramática, com vistas a contribuir para a formação do professor e ao debate sobre o tema, nos demais espaços em que ele for pertinente.

**Palavras-chave:** Língua. Gramática. Ensino. Discurso.

**Abstract:** Through the theoretical-methodological perspective of Discourse Analysis, this article reflects on the teaching-learning process of the Portuguese language in Brazil, holding up in a recurrent practice of opposition or disarticulation of the language to grammar, reason for a debate about teaching or not grammar at schools. In order to reflect on grammar as a component of the Portuguese language teaching in basic education, it works the conditions of language teaching production in the school, searching historical indications of destabilization suffered by the know-how the language, as well as seeking another look at the relation between language versus grammar, in order to contribute to the teacher training and to the debate on the subject, in other spaces where it is pertinent.

**Keywords:** Language. Grammar. Teaching. Discourse.

---

\* Professora Associada, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Pesquisadora do Laboratório Corpus (PPGL/UFSM). Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3132-3438>. E-mail: [verli.petri72@gmail.com](mailto:verli.petri72@gmail.com).

\*\* Professora Adjunta, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da instituição. Pesquisadora do Laboratório Corpus (PPGL/UFSM). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1799-0210>. E-mail: [laricervo@gmail.com](mailto:laricervo@gmail.com).

**Resumen:** Por medio de la perspectiva teórico-metodológica del Análisis del Discurso, este artículo reflexiona sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua portuguesa en Brasil, se deteniendo en una práctica recurrente de oposición o de desarticulación de la lengua con la gramática, matriz de un debate sobre enseñar o no gramática en la escuela. Para reflexionar sobre la gramática como componente de enseñanza de la lengua portuguesa en la Educación Básica, se trabajan las condiciones de producción de enseñanza de lengua en la escuela, buscando indicios históricos de la desestabilización sufrida por el saber-hacer la lengua, así como procura otra mirada para la relación lengua versus gramática, con el objetivo de contribuir para la formación del profesor y con el debate sobre el tema en los demás espacios en que sea pertinente.

**Palabras clave:** Lengua. Gramática. Enseñanza. Discurso.

“Ou se tem chuva e não se tem sol  
ou se tem sol e não se tem chuva!  
Ou se calça a luva e não se põe o anel,  
ou se põe o anel e não se calça a luva!  
Quem sobe nos ares não fica no chão,  
quem fica no chão não sobe nos ares.  
É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo em dois lugares!  
Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
ou compro o doce e gasto o dinheiro.  
Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!  
Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.  
Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo”  
(Cecília Meireles, Ou isto ou aquilo)

## 1 INTRODUÇÃO

Neste texto, propomo-nos refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil, detendo-nos, em especial, em uma prática recorrente de oposição ou de desarticulação da língua à gramática, que referendamos, a propósito do poema de Cecília Meireles apresentado como epígrafe, de ou isto ou aquilo. Partindo das condições de produção do ensino de língua na escola em direção ao que pode ser proposto do ponto de vista da formação do professor, procuramos compreender alguns dos indícios históricos da desestabilização sofrida pelo saber-fazer a língua na educação básica, posição essa que implica também desconstruir algumas das oposições próprias ao campo científico das Ciências da Linguagem, já que entendemos que os efeitos de sentido produzidos por essas oposições reforçam o mal-estar vivido hoje pela gramática como componente de ensino.

Inscritos em uma perspectiva linguístico-discursiva, propomos um olhar outro para a gramática em sua relação com a língua e o sujeito, olhar este que, sem negar o instrumento linguístico (cf. AUROUX, 1992), propõe-se a compreendê-lo em sua historicidade constitutiva, desconstruindo o imaginário de espelhamento da língua nele

significado. Para nós, em consonância com Gadet, “as regras da língua não podem ser consideradas como regras categóricas – no sentido de que uma regra deve ou não ser aplicada. Em vez disso, as regras da língua devem ser vistas como intrinsecamente possibilitadoras dos jogos ideológicos e das latitudes discursivas” (GADET, 2011 [1991], p. 102). Nesse sentido, acreditamos que nossa reflexão contribua para o subsídio de discussões pertinentes ao dia a dia de trabalho com a língua portuguesa, seja na realidade escolar, seja na realidade universitária, seja na pesquisa linguística. Afinal, são esses os espaços que, para além das oposições tradicionais, precisam dar conta das contradições que são próprias à constituição do sujeito falante e estudioso da língua.

## 2 SOBRE A HISTÓRICA PERGUNTA: “OU ISTO OU AQUILO?”

Tratar da problemática da gramática no contexto brasileiro e escolar de ensino-aprendizagem de língua portuguesa pressupõe, minimamente, (re)inscrever-se em um debate histórico, cujo fim parece nunca estar suficientemente próximo. Os efeitos do viés ideológico normatizador e coercitivo da gramática nesse saber-fazer são muitos e vêm de longa data. No entanto, parecem ter sido reforçados como objeto de discussão, em particular, depois da desestabilização sofrida pelo ensino de língua portuguesa em face de dois importantes acontecimentos: a acentuação do movimento de democratização do acesso à escola que, nos anos 60 e 70 do século XX, deflagrou os fenômenos conhecidos por “crise escolar” e “fracasso escolar”; e as intervenções, no âmbito escolar, da disciplina Linguística – implementada no Brasil também na segunda metade do século XX –, a qual alterou o rumo da produção intelectual sobre língua e linguagem ao ampliar as possibilidades de reflexão e teorização sobre tais objetos (ÂNGELO, 2005).

Hoje, o que ainda se verifica é um descompasso entre o saber dito científico, resultante das pesquisas em Linguística, o saber gramatical e o saber escolar, enquanto efeito desse confronto entre novas e velhas perspectivas, balizado e medi(a)do tanto pela busca de superação do “fracasso escolar”, quanto pelo seu inverso, o ideal de sucesso na formação básica. À diferença de outros tempos, em que a metodologia de ensino-aprendizagem classificatória era predominante e obtinha êxitos, hoje, esse saber-fazer já não tem mais o espaço de outrora. A perspectiva vigente consiste em uma proposta de articulação do saber gramatical à leitura e produção de textos, como alternativa de promoção de um ensino-aprendizagem que, espera-se, efetivamente dê conta de outras abrangências de sentido relacionadas ao saber a/sobre a língua, abrangências essas que, via de regra, incluem a norma-padrão (e culta) e o imaginário de um sujeito culto, mas não mais se dizem restritas a eles. De modo mais específico, recorre-se ao ensino de língua em correlação a textos, com base na teoria dos gêneros textuais e em uma concepção de linguagem fundamentada no uso da língua em diferentes situações comunicativas, orais ou escritas e divergentes entre si por indicadores de formalidade, os quais, não raro, são associados e reduzidos aos bastante conhecidos “níveis de linguagem”.

Ocorre, no entanto, que, embora a adoção dessa metodologia represente um modo diferenciado de ensinar a língua, em suas possibilidades de inserção na realidade social, a substituição de uma classificação por outra parece ainda não ser suficiente para resolver

os problemas do ensino-aprendizagem, uma vez que “os modos de fazer” ainda reproduzem o formato que questionamos, levando em conta os efeitos que tal ensino produz na formação escolar. Objetivos, perspectivas e resultados do ensino não formam um ciclo consensual, e uma das razões para tanto, entre várias outras que poderiam ser exploradas, talvez resida no fato de que o como e o porquê fazer ainda inscrevam-se nos velhos paradigmas, o que, ao mesmo tempo que dificulta a abertura a novas possibilidades, cria condições para um esforço contrário à proposta de articulação de saberes, tendo em vista um ideal de rompimento com o saber gramatical, muitas vezes banalizado como “regras difíceis de decorar”, “que somente afastam o aluno da escola”, por serem “discriminatórios” e “em nada” contribuírem para a formação. As perguntas, então, continuam muitas: ensinar ou não ensinar gramática? Promover leitura e produção de texto com ou sem o alicerce da gramática? Preparar o aluno para diferentes situações comunicativas trabalhando, ou não trabalhando a gramática? O que fazer? Como fazer?

Alunos e professores são constantemente objetados pela falta, uma falta inadmissível para aqueles que têm um imaginário de completude da língua contida na gramática e no dicionário, porém, ao mesmo tempo, uma falta constitutiva do sujeito falante e, portanto, da língua que está viva e sempre sujeita ao equívoco, lugar de encontro com o sentido (FERREIRA, 2000). A realidade que se coloca é: se impera o ensino da leitura e da produção textual em diferentes situações comunicativas, diminui-se a intensidade no tratamento do saber gramatical, e vice-versa. Os efeitos desse paradoxo são variados: alunos que demonstram bom conhecimento e domínio de técnicas de produção textual, alunos com dificuldade de mobilização dos recursos da língua na produção textual, alunos que sabem regras gramaticais apenas de modo decorado, alunos com dificuldade de leitura, alunos que desconhecem as regras da norma-padrão, etc.

Nas universidades, a problemática é também recorrente e, de modo pouco autorreflexivo, em boa parte atribuída à escola. Em cursos de áreas diversas, por exemplo, ainda é possível encontrarmos o chamado “português instrumental” na grade curricular dos primeiros semestres, como forma paliativa de sanar déficits educacionais e de “reforçar” a preparação do aluno para a formação em nível superior. A ideia contida nesses programas é basicamente a de que é preciso recorrer à revisão dos aspectos básicos de gramática e leitura de textos, para que o aluno de graduação possa ler e produzir textos técnicos e acadêmicos com um mínimo de eficácia. Já na área de Letras, os alunos – ressalte-se, egressos desse contexto de ensino-aprendizagem conflituoso – não necessariamente concluem seus cursos preparados para o tratamento das contingências da escola, porque sua formação não atende a fórmulas e porque, como qualquer aluno de graduação, são também atravessados pelo imaginário do domínio da língua como norma-padrão (e culta), requerida no/pelo também imaginário de domínio pleno de sua formação profissional e de obtenção de sucesso no mercado de trabalho. Como, ao concluírem seus cursos, lidar com a falta de consenso e com tamanha responsabilidade(zação) em relação à língua portuguesa?

Que sujeito falante de língua portuguesa é este? Que língua portuguesa é esta que está sendo ensinada e incansavelmente buscada? Fruto de uma histórica busca por solução à falta de consenso entre objetivos e métodos no ensino de língua, o debate tem se mostrado objeto de reflexão de muitos pesquisadores, não só pela inquietude do

prolongamento histórico, mas também pelo modo como novas perspectivas têm sido praticadas, revestindo-se, direta ou indiretamente, do mesmo. Parafraseando Cecília Meireles, trata-se de um movimento do ou isto ou aquilo, nada mais do que uma prática, essencialmente conflitante, de manutenção de uma zona de litígio, de delimitação de fronteiras rígidas ao que é da ordem da língua, como se ela fosse separada da ordem do sujeito, da ordem do texto, da ordem da interpretação, da ordem do discurso, da ordem da oralidade, da ordem do estilo, da ordem da literatura, etc. Ou isto ou aquilo significa o efeito do atravessamento, nas práticas do saber-fazer sobre a língua, de sentidos derivados do imaginário da gramática tomada como tradicionalmente “culpada” pelo fracasso escolar e dita hoje “desnecessária ao sujeito”, imaginário esse materializado e (res)significado em insistentes e frustradas tentativas de reajuste da posição desse instrumento, no ensino, como apenas um horizonte de retrospectão, e não, como também o é, um horizonte de projeção<sup>1</sup>.

Maria Helena Moura Neves (1990; 2012), uma das principais pesquisadoras e críticas da gramática no Brasil, aponta que muito se fala no ensino tradicional de gramática, embora o “ensino vigente nas escolas [tenha] acentuado o caráter absolutamente ‘ritual’ de que o ensino tradicional de gramática tem se revestido” (NEVES, 2012, p. 193, destaques da autora). Para a autora, “há lições fundamentais sobre o funcionamento da linguagem que a escola tem esquecido”, dentre as quais destacamos duas: 1) “a gramática não é um corpo estranho à língua”, pois tanto a escrita quanto a fala constituem a gramática; e 2) “a gramática não é um aparato que temos guardado ao nosso lado apenas para destrinçar frases” (2012, p. 193), pois tal aparato é uma das organizações da qual o falante dispõe para usar a língua. Para a autora, e nós concordamos, é muito mais importante discutir como se ensina a gramática da língua para que o sujeito a coloque em funcionamento, do que manter-se de um lado ou de outro, favorável ou contrário ao ensino tradicional da gramática, praticando-se o ou isto ou aquilo.

De nossa parte, não compete criticar inconsequentemente o que tem sido feito em prol do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, tampouco propor uma metodologia de ensino que seja diferenciada, ou negar a necessidade do saber gramatical. Como professoras e sujeitos falantes no mundo, sabemos que esse saber tem sua importância e faz parte de nossa formação. Por isso, nosso objetivo é, em outra perspectiva, desconstruir o espaço de evidência em que se instala o ensino de língua, problematizando-o a partir de modos outros de reflexão sobre as questões que são feitas à língua, à gramática, aos livros didáticos e à própria escola.

### 3 UM OUTRO OLHAR POSSÍVEL PARA A QUESTÃO

De um modo mais preciso, a questão que trazemos à baila deriva de uma prática de ensino escolar da língua associada à “arte do bem falar e do bem escrever”. Inicialmente, essa perspectiva de ensino-aprendizagem vinculava-se às antologias literárias, ao saber produzido na e pela Filologia em suas relações com a literatura canônica. Em outro momento, a sustentação foi dada pelo saber gramatical, pela classificação e categorização

<sup>1</sup> A respeito de horizonte de retrospectão e projeção, ver Aurox (1992).



dos fatos de língua, em nome da preservação de uma língua dita culta. Mais adiante, o aporte foi atravessado, nessa sua constituição sócio-histórica, pelas teorias linguísticas desenvolvidas ao longo do século XX, as quais passaram a interpelar o fazer da escola e o próprio professor de língua portuguesa quanto ao ensino da leitura e produção de textos, em face de outros enfoques que, distanciados de uma perspectiva normativa, propunham-se a tratar cientificamente dos fatos de linguagem, assim deslocando o gramático e a gramática do lugar de autoridade absoluta sobre a língua que lhes era concedido até então<sup>2</sup>.

A respeito dessa interpelação, Ângelo (2005) chama-nos a atenção para o mal-estar que encobre a expectativa de uma mudança radical no processo de ensino-aprendizagem de língua, mudança essa projetada como solução dos problemas relacionados tanto aos objetivos do ensino, quanto, e sobretudo, ao fracasso escolar. Em sua pesquisa, a propósito da circulação, nos anos 1970 e 1980, de textos de caráter oficial e de textos assinados por linguistas, em que se reforçava a necessidade de novos direcionamentos do ensino de língua materna, em detrimento do ensino gramatical classificatório praticado até então, a autora (2005) buscou compreender que outros sentidos poderiam estar sendo atribuídos a esse saber outro sobre a língua – o científico, não normativo –, a partir de um contraste entre o que propunham os linguistas e o modo como as suas orientações teórico-metodológicas estavam sendo recebidas e mobilizadas para além da academia. E, contrariando as expectativas de uma “virada” na história do ensino-aprendizagem da língua materna, em sua análise, a autora mostra-nos que, em lugar da mudança, prevalece um desentendimento recíproco entre professores da rede de ensino básica e linguistas, que não compartilhavam as mesmas posições em relação às práticas de ensino da língua materna e aos resultados obtidos. A zona de litígio estava, então, instalada e um jogo de forças passa a marcar essa fase histórica.

Como uma das consequências da falta de unidade no tratamento das questões da língua, entra em circulação, segundo Ângelo (2005), um discurso do novo, pautado no desejo de renovação e no ideal de novos paradigmas de ensino que, como tais, finalmente ensejassem formas outras de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de língua, em substituição ao ensino tradicional praticado até a instauração da disciplina de Linguística na formação dos professores de língua portuguesa. Ocorre, no entanto, como a autora esclarece, que qualquer novidade “só deslança na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor” (2005, p. 12). Assim, ao não apresentar, de imediato, resultados que satisfatoriamente demonstrassem as razões pelas quais um ensino deveria substituir o outro, esse discurso da mudança tornou-se um discurso em curso (2005). Em outras palavras, um discurso que não se instala e não se estabiliza, porque significa como produto da busca pela resolução do conflito entre teoria e prática, e não de experimentação do conflito.

A metodologia classificatória, dita tradicional, como sabemos, facilmente incorre na possibilidade de reduzir a língua à perspectiva de código ou instrumento, a partir do trabalho com categorias que somente reforçam o imaginário de língua como algo que separa o certo e o errado, tornando o saber sobre ou a própria língua inalcançáveis ao

---

<sup>2</sup> A respeito da desautorização do gramático, no Brasil, pelo linguista, ver Orlandi (2002).

sujeito. Interferir nesse processo de ensino-aprendizagem historicamente sedimentado e ligado ao ideal de uma comunicação plena não significa, portanto, apenas tomar posição em relação ao saber-fazer sobre a língua na escola, mas, sobretudo, propor-se desconstruir um imaginário social arregimentado pelas instituições cidadãs como um todo. Assim é que a desestabilização provocada, em particular pelo questionamento das concepções de língua e de linguagem até então praticadas, ao não se colocar como fórmula, também não se colocou como renovação, de acordo com o que era pretendido. Em lugar de deslocamento e superação, o novo parece ter se instalado como produto de uma transferência: outros métodos e meios para os mesmos objetivos. E, nesse caso, os resultados são conhecidos, entre eles, a angustiante insatisfação que continua presente na prática de sala de aula dos professores de língua portuguesa.

Michel Pêcheux, já dizia, na França, no início dos anos 1970, em um texto intitulado Língua, “Linguagens”, Discurso<sup>3</sup>, que devemos estar alertas para qualquer “exploração ideológica” que possa ocorrer imediatamente a uma reconfiguração científica, o que nos parece pertinente no tocante às relações entre o ensinar ou não ensinar gramática a partir do momento em que a Linguística passa a produzir efeitos outros na área dos estudos da língua. Além disso, concordamos com Scherer (2005, p. 17) quando a autora chama-nos a atenção para a necessidade de sermos cuidadosos quando se trata da observação das relações entre “um saber acadêmico ou um saber escolarizado com os saberes ditos de referência”, pois a produção de um conhecimento e sua circulação acadêmica são de uma ordem bem diferente daquela praticada na escola e voltada à ordem do ensino-aprendizagem.

O trajeto de leitura que realizamos nos conduz a refletir sobre teoria e prática, enquanto problemática a ser assumida. Não há uma teoria homogênea e estável, a ponto de se relacionar com outra apenas em termos de oposição, pois pela prática estabelecem-se os diálogos, as aproximações e os distanciamentos. Cada paradigma de saber é uma forma de ressignificação e deslocamentos de outros saberes, formas de atualização que, como tal, são sempre lacunares em sua própria constituição, sem prescindir da história. Assim, por mais que uma teoria proponha-se ao “novo” ou “ao diferente”, ela não é suficiente para apagar os saberes contra os quais procura se contrapor, pois, como nos ensina Auroux (1992, p. 11-12),

[...] o ato de saber, possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectção, [...] assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.

Com a escola e seu projeto de democratização do ensino, via o acesso à língua, não é diferente. Para nós, reside nesse conflito o ponto central da discussão, o motivo pelo qual o novo constitui-se como algo sempre futuro, algo a acontecer. Se ainda não se chegou a um consenso sobre o saber-fazer de língua portuguesa, uma das razões pode ser porque a nossa visão a respeito do saber sobre a língua é vinculada aos efeitos ideológicos

<sup>3</sup> Texto publicado originalmente na França, em 1971, e, no Brasil, traduzido para o português, em 2011.

das próprias contradições do campo de saber, o que faz com que, na esteira de discursos do novo ou de complementaridade, ainda se separem as instâncias em oposições, ainda acredite-se que oralidade é expressão de liberdade do sujeito, ainda busque-se independência entre língua e gramática, ainda busque-se dominar o funcionamento da língua de modo desarticulado do funcionamento do próprio sistema, como se isso fosse, de fato, possível.

Para além de não reproduzir as oposições próprias ao campo das Ciências da Linguagem, faz-se necessário compreendê-las como efeito da incompletude da própria língua, o que significa desconstruir tanto o sonho do domínio e do funcionamento linguístico plenos, quanto a ideia de que a gramática é um instrumento que conserva saberes próprios a um livro pesado, algo de difícil compreensão e repleto de saberes “em nada necessários” ao sujeito, como tantas vezes é postulado pelo senso comum. Uma coisa é língua, outra é a gramática. A língua é uma ferramenta imperfeita<sup>4</sup>, e essa constituição não pressupõe um desvio da norma, ou um “amolecimento de um núcleo duro” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 51), e sim a coexistência do equívoco, da heterogeneidade, da falha junto às regras internas de funcionamento do sistema, enquanto fatos estruturais implicados pela ordem simbólica (PÊCHEUX, 1998 [1971]; 2002 [1983]). Compreender a língua por esta perspectiva significa considerar que a língua é atravessada em sua própria constituição tanto pela norma, pela estabilização, quanto pela contradição, pelas diferenças e pelas transformações do sentido, em um trabalho, como diria Pêcheux (2002 [1983], p. 51), “do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações”.

Se a língua não é plena, é porque sua constituição e seu funcionamento não são dissociados do sujeito, um sujeito desejante, dotado de inconsciente, e um sujeito histórico, que se relaciona com a ideologia. A gramática, enquanto instrumento de descrição e sistematização das línguas (AUROUX, 1992), também não é um instrumento linguístico perfeito e, uma vez que as práticas que ela descreve estão intrinsecamente ligadas – mas não reduzidas – às leis internas que regem o sistema linguístico, é preciso compreender sua significação sócio-histórica, sem fazer dela um espelho para o “comportamento linguístico” do sujeito, ou um fator de divisão entre os que sabem e os que não sabem as regras, os que as dominam e os que não as dominam, como muito se pratica quando se propõe a gramática como o único meio de qualificar a competência linguística do sujeito, tanto na ordem da oralidade, quanto na ordem da escrita.

Se a gramática não pode ser tomada como espelho, é porque “falar é totalmente diferente do que produzir um exemplo de gramática” (PÊCHEUX, 2011 [1971], p. 125). Mas, antes que essa afirmação se reduza ao senso comum, sob o risco de ser usada como mais um argumento contrário ao que estamos propondo, vamos, de imediato, desconstruir suas evidências, compreendendo-a em suas especificidades teóricas e em suas condições de produção. O enunciado em destaque é uma afirmação de Pêcheux no texto Língua, “linguagens”, discurso (2011 [1971]), texto esse em que o autor francês dedica-se a mais uma de suas muitas críticas à ambiguidade da expressão “ciência-piloto” concedida à Linguística (2011 [1971]). Com o objetivo de mostrar que o sistema linguístico não funciona dissociado ou em posição inferior à significação, o que, à época das publicações de Pêcheux, era com frequência afirmado por muitas disciplinas de matriz estruturalista,

<sup>4</sup> No sentido que lhe empresta Paul Henry (1992).

o autor dedica-se a mostrar raízes e consequências do equívoco de não se admitir que o sistema linguístico é apenas relativamente autônomo. De acordo com Pêcheux (2011 [1971]), a problemática da insistência por uma Linguística independente e por uma teoria geral das significações, materialmente significadas como a “extensão da frase” à produção e interpretação do sentido, deriva da interpretação histórica dos conceitos saussurianos de língua e fala como sistemas opostos e independentes, a partir dos quais se passou a compreender o sistema como correlato à coerção (em particular pelo funcionamento da Sintaxe) e a fala como correlata a algo ficcionalmente simétrico enquanto oposição e expresso por um ideal de liberdade do sentido.

O que pode ser apreendido dessa reflexão? Basicamente, que tratar do fato de linguagem como implicado em sistemas distintos, opostos, ou até mesmo complementares, como se um integrasse o outro, significa fazer da língua uma superestrutura, um instrumento a serviço de um sujeito que tem controle sobre o sentido, porque fonte e origem de seu dizer e dotado de intencionalidade. Relegar a fala à manifestação individual e empírica do sujeito produz, desse modo, o efeito de que o sentido é produto de determinadas intenções, tornando-o, em consequência, “literal”. Mais do que isso, implica destituir o sujeito de suas características de ser falante no mundo, de sujeito que tem desejos e que é um ser histórico. Efeito paradoxal do que Gadet e Pêcheux (2004 [1881], p. 48) referem como “estranhos parentescos” entre a Linguística científica e aquilo que ela vive de excluir, o encaminhamento das questões de linguagem sob esse viés passa a representar a negação da interpretação no seu próprio acontecimento e a busca por um sistema de comunicação ideal, cuja reversibilidade de dizeres e sentidos aparentemente é bem-sucedida. Nas palavras do próprio autor francês (1998 [1971]), um ritual de celebração e, ao mesmo tempo, de lamento pela volatilização do real<sup>5</sup> da língua.

Falar não liberta o sujeito do sistema da língua, tampouco confere a ele a livre expressão do sentido. Do mesmo modo, falar não pode ser (con)fundido com um exemplo de gramática, porque enquanto aquele não pressupõe um acontecimento individual, de livre expressão de pensamento do sujeito e usos acidentais dos recursos linguísticos, este é apenas uma representação. É justamente o fato de o exemplo de gramática não consistir no próprio da língua, e sim constituir-se do próprio dela, que se confirma a tese althusseriana de que o sujeito é livre para submeter-se a, pois, ao submeter-se à língua, que é estruturada na gramática, que, por sua vez, também é própria ao sujeito, o sujeito constitui-se e, como tal, pode manifestar-se. Se admitido como representação de uma norma, e não como espelhamento de práticas languageiras, o exemplo de gramática passa a ser compreendido como um recurso em prol de um imaginário, porém necessário equilíbrio ante a divisão política e inerente da língua e, assim, possibilita a desconstrução do efeito de completude da língua significado na/pela gramática. Nas palavras de Augustini (2004, p. 155):

O discurso da gramática relaciona normatização e estilística em face de uma prática languageira que é preciso controlar, o que significa dizer que é a relação de complementaridade aí instituída entre gramática e estilística que sutura a insuficiência teórica (não, política) de não dar conta de toda a língua, mas apenas de uma parte dela. Afinal, estamos diante de uma língua imaginária, uma língua-ficção, atemporal, homogênea e construída independentemente das circunstâncias dos falantes, e que, portanto, não apreende a língua fluida, a língua-movimento da prática languageira e sua divisão (política) inerente.

<sup>5</sup> De acordo com Gadet e Pêcheux (2004 [1981], p. 52), “o real da língua é o impossível que lhe é próprio”.

De nossa parte, longe de encontrarmos uma pretensa solução para o problema, lutamos pela construção de uma ponte entre o sujeito e a sua língua, que é a que está e a que não está na gramática. Isso requer, necessariamente, ampliarmos nossa atenção para além da escola e incluirmos, na formação de professores de língua portuguesa e profissionais das Letras, a leitura das materialidades que constituem o mundo e das materialidades que nos ensinam a compreender o fato da linguagem com a complexidade que ele engendra. Compreendendo o instrumento linguístico (cf. AUROUX, 1992) em sua historicidade constitutiva – e não somente decorando-o ou tomando-o como padrão de saber-fazer para tudo –, podemos deixar de tratar do gramatical com exclusividade, reconhecendo que ele se constitui e funciona sempre em “relação a” outros elementos linguísticos e extralinguísticos. Para nós, esse é um caminho em direção à “ordem do discurso”, um lugar que leve em conta a história e a exterioridade, fazendo a diferença e produzindo efeitos nos sujeitos para que sejam capazes de lidar com a contradição na língua e nas práticas sociais das quais fazem parte cotidianamente.

Para ensinar essas relações é preciso, essencialmente, não negar os efeitos ideológicos produzidos pelo tratamento coercitivo dado à língua pelas gramáticas, e sim compreender seu funcionamento. Gramáticas, por mais diferentes metodologicamente que se proponham umas das outras, trabalham com gestão de diferenças (DIAS, 2007), uma vez que procuram conformar a língua enquanto unidade, o que pressupõe desambiguar, não equivocar, não contradizer e, sobretudo, prever a dimensão da variação como intrínseca à definição e ao funcionamento da própria regra (AUGUSTINI, 2004). Em toda gramática, o espaço da interpretação é negado e as diferenças são politicamente apagadas ou geridas no próprio agenciamento dos fatos gramaticais. Não é a toa que sua constituição se dá preferencialmente por oposições, ou seja, pelo antagonismo da descrição do que é tomado como padrão, modelar ou adequado em relação ao que, inversa e proporcionalmente, é descrito como não-padrão, desvio ou inadequação.

Basta ler gramáticas para perceber que língua enquanto sistema e língua enquanto acontecimento no mundo são tratados como opostos. Em contraposição à norma-padrão (e culta), correlata ao “bom português”, estão variações, na ordem do regionalismo (que precisa ser dito em função da língua nacional); níveis de linguagem, na ordem dos acontecimentos de fala; vícios ou anomalias, na ordem dos desvios das regras da sintaxe; estilo, na ordem do tratamento não literal dos recursos linguísticos, etc., ou seja, todos os sentidos do não-padrão estão sujeitos ou à falta de conhecimento, ou à falta de domínio, ou a uma liberdade/criatividade cerceada, presa à ideia de possibilidade geral de criação da linguagem, característica do próprio sistema linguístico de permitir deslocamentos históricos dentro do campo das formulações possíveis (GADET, 2011 [1991]).

Ora, se não compreendermos a natureza desses funcionamentos e aceitarmos as múltiplas possibilidades da exterioridade como acontecimentos “permitidos” pelo sistema, abordaremos sempre a gramática como um espelho da língua ou um instrumento a serviço da qualificação linguística do sujeito, o que implicaria, em consequência, alimentar o imaginário de que é na oralidade que reside a possibilidade de libertação do sujeito em relação à coerção exercida pelas regras gramaticais. Perseguir este caminho pressupõe, além da reiteração da oposição língua x fala, a sustentação dessa proposição a partir da ideia de que há diferentes modos de expressão e comunicação sustentados por

supostos diferentes funcionamentos linguísticos, o que, ao invés de libertar, apenas reproduz os efeitos paradoxais da coerção, oportunizando condições para a nivelação, a estereotipação, o discriminatório e o falível.

A pluralização da língua em linguagens, por exemplo, a partir do que se coloca, em gramáticas e muitos outros manuais de ensino, como níveis ou como registros de escrita ou oralidade em situações formais e informais, nada mais é do que uma expressão outra de um desejo incontestável de justificar “desvios” de uma “língua inatingível” (GADET; PÊCHEUX, 2004 [1981]), porque se admite que há modos de expressão relacionados a diferentes classes, como se houvesse uma gramática de classes. Além de reproduzir a ideia da exterioridade como algo interdisciplinar, não constitutivo, que faz do próprio da língua “um objeto residual da pesquisa linguística” (PÊCHEUX, 1998 [1971], p. 24), essa diferenciação é apenas uma forma outra de camuflar o ideal de comunicação: para cada situação, uma forma de linguagem adequada e plausível para a intercomunicação entre os sujeitos, como se os discursos precisassem ser sempre coerentes, “constitutivamente falando, para que funcionem socialmente, ou seja, para atingirem uma eficácia ideológica” (AUGUSTINI, 2004, p. 153).

Se prestarmos atenção no título do texto já mencionado de Pêcheux – Língua, “linguagens”, discurso (2011 [1971]) –, com a palavra linguagens entre aspas e no entremeio de língua e discurso, perceberemos a tônica da crítica do autor francês: não há linguagens no plural, há somente língua como base de processos discursivos diferenciados. A ideia da base reforça justamente a possibilidade de “formações ideológicas muito diversas pode[re]m se constituir sobre uma única base (resposta ao problema: uma só língua/várias culturas)” (PÊCHEUX, 2011 [1971]), p. 128), impedindo que a pluralização das manifestações languageiras traduzam-se em sistemas de funcionamentos linguísticos diversos, a exemplo de um sistema do drama, do romance, da narrativa, etc., o que tão somente reproduziria a ideia de sistemas de oposição. Para o autor,

[...] o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento. Entretanto, não se pode concluir, a partir disso, que esses diversos personagens tenham o mesmo discurso: a língua se apresenta assim como a base comum de processos discursivos diferenciados (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 81, destaques do autor).

Pensar na língua como base de processos discursivos diferenciados (2009 [1975]), longe de ser a solução do problema que estamos discutindo, é alternativa para a compreensão da necessidade de não opormos os fatos gramaticais e de podermos ler gramáticas, respeitando sua finalidade e seus méritos e também seus limites e seus equívocos. Gramáticas, para além do seu efeito de completude e do seu efeito coercitivo, não são em si mesmas instrumentos totalitários porque o próprio da língua não se presta à plenitude. Costa (2015), ao tratar da contradição<sup>6</sup> na constituição do discurso da gramática, expõe essa relação de incompletude a qual estamos nos referindo:

<sup>6</sup> Para Costa (2015, p. 61), a contradição “deve ser entendida aqui não como relação entre contrários ou afirmação-negação, onde uma proposição seria o contrário da outra, mas deve ser entendida com base na

[...] a heterogeneidade da língua não cabe nos parâmetros normatizadores do gramático. Além disso, a produção do conhecimento sobre a língua é uma construção estabelecida por sujeitos a partir de um gesto interpretativo sobre um objeto de conhecimento. Desse modo, a relação do sujeito com o conhecimento não é da ordem do real, mas da ordem da interpretação. O conhecimento sobre a língua não preexiste à interpretação do sujeito, mas é o próprio resultado de seu gesto interpretativo (COSTA, 2015, p. 59).

Se a língua é uma ferramenta imperfeita, se a gramática é um instrumento imperfeito e se esta não é a tradução daquela, o que é preciso, então, para que as perguntas deixem de ser as mesmas e para que a tensão do ou isto ou aquilo deixe de (re)(ins)escrever a história do ensino de língua no Brasil? Da parte que nos cabe, como pesquisadoras e professoras de cursos de licenciatura em Letras, acreditamos que é preciso investir em uma formação que deixe mais questões em aberto e menos questões em absoluto. Isso significa, por um lado, tratar de questões teóricas e do funcionamento destas no contexto escolar sem respostas prontas ou “receitas” e “modelos” do que dá certo e do que não dá certo, até mesmo para podermos desconstruir os “rótulos” de professor tradicional e de professor ultramoderno, porque ensinam ou não ensinam gramática. Afinal, quem é que precisa de um professor ou do outro? Cada um, em sua singularidade, interpelado ideologicamente, ocupa uma posição na formação social da qual faz parte ao formar-se professor de língua, e é desse lugar que vai enfrentar a rotina diária de ensinar a língua na escola. Se, para cada escola, os enfrentamentos e as condições de produção são diferentes, o que fazer, o como fazer e os objetivos do ensino são, portanto, questões que não se resolvem com antecedência, tampouco com generalizações. Elas se constroem, e é preciso propor-se refletir sobre elas.

De outro lado, e retornando à questão da gramática, parece-nos, como já afirmamos, que é chegada a hora de, na formação de professores, alertar nossos alunos para a compreensão da complexidade da língua e a complexidade das gramáticas, e, sobretudo, ensiná-los a ler gramáticas, ultrapassando limite das regras e dos exemplos. A leitura que propomos pressupõe trabalharmos a gramática como uma materialidade que é linguística, porque se constitui do próprio da língua, e que é discursiva, posto que tem um funcionamento na sociedade e na história. É preciso refletir sobre o objeto gramática, observando, em primeiro lugar, a sua configuração: o projeto gráfico (capa, disposição dos elementos no sumário, etc.); a proposta da equipe que se responsabiliza pela construção do objeto (prefácio, apresentação, objetivos, filiação teórica, posfácio, etc.); as escolhas que foram realizadas no corpo de regras (Por que essa ordem interna e não outra? Por que este exemplo e não outro?), etc. Posteriormente, faz-se necessário recorrer ao seu exterior, perguntando-se a respeito de como ela significa no mundo, como ela se relaciona com as demais gramáticas, como ela contribui para o processo de historicização da língua e do sujeito. E, em meio a todo esse processo, é importante sempre lembrar que tudo o que está posto em uma gramática é resultado de um trabalho simbólico de sujeitos que, antes de serem gramáticos, são falantes da língua, portanto sujeitos também assujeitados histórica e ideologicamente. Se não atentarmos para esta função-autor e para a historicidade do objeto gramática, jamais entenderemos a ideia de instrumentalização linguística.

---

relação de desigualdade, onde uma proposição não encontra nem simetria nem seu avesso em nenhum outro lugar”.

Para nós, ensinar a refletir, do modo como estamos propondo, não é desistir da qualificação do sujeito, ou incentivar uma possível subversão da língua. Pelo contrário. Tal qual Augustini (2004, p. 153), “estamos cômnicos de que [a língua/a língua nacional] é uma necessidade (social) [...] e seu ensino-aprendizagem é fundamental a uma possível assunção à palavra [...]. Negar tal fato seria objetar à sociedade vigente, o que não produz resistência significativa, segundo nossa concepção de resistência”. Não mais resistir à gramática e, por consequência, não mais vitimizar-se ante seus efeitos são tarefas árduas, porém nossas, sujeitos do/no mundo das Letras. Se nos esquivarmos desse propósito, sob o simples argumento de que não há solução para os problemas de ensino, estaremos apenas reforçando o mal-estar de que tratamos ao longo deste texto. Ao contrário de fórmulas ou exemplificação de tarefas, o que propomos é ampliação de perspectivas. Nosso objeto de estudo e nossa disciplina de ensino é a língua, e tudo que diz respeito a ela nos interessa e interessará ao nosso aluno.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de introdução das considerações finais, destacamos as palavras de Gadet, a propósito de uma entrevista sobre *La langue introuvable*, quando a autora finaliza a reflexão a respeito do modo singular como Barthes mobiliza os recursos da língua em sua escrita: “fazer a língua funcionar é somente jogar nas suas coerções e nas suas lacunas – jogar nas latitudes que ela oferece” (GADET, 2011 [1991], p. 105). A recorrência a essa afirmação, no final deste texto, não é senão estratégica: estão inscritos, nesse dizer, sentidos daquilo que ainda nos parece ser necessário insistir em relação aos modos de compreender a língua e de mobilizar e fazer-saber tanto o seu sistema, quanto o seu acontecimento. Em não se negando o político, e sim investindo em sua constituição, a língua ultrapassa o caráter regulador e restritivo, sem que, como poderiam pressupor alguns, transforme-se em uma barbárie. O político, materializado na regra ou na falha, não é um acontecimento ocasional, e sim histórico, razão pela qual precisa de investimento e atenção, principalmente por parte dos detentores do saber sobre a língua.

A discussão à qual nos propusemos neste espaço de reflexão não finda aqui, pois há muito ainda para se pensar e para se realizar em termos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa. O que nos toca fortemente, à guisa de conclusão, é a importância da compreensão de que a língua serve para comunicar e para não comunicar (PÊCHEUX, 2009 [1975]). Enquanto não fizermos-saber esse seu potencial, essas suas latitudes, continuaremos tentando separar as instâncias, assim reproduzindo, de modo insistente, o imaginário de uma comunicação perfeita e plena, em função da nossa incapacidade de admissão da falha como traço constitutivo tanto do sujeito, quanto da língua. É justamente essa nossa condição de seres históricos, sujeitos da e na língua, que precisa ser, então, desde já, admitida, pois nosso “temps n’est ni le passé craintif ni l’avenir plein d’espérance; le temps est le présent, porteur furtif de ce qu’on sait et de ce qu’on veut, ici et maintenant”<sup>7</sup> (MILNER, 2011, p. 82).

---

<sup>7</sup> Tradução nossa: “o tempo não é nem o passado tímido nem o futuro pleno de esperanças; o tempo é o presente, portador furtivo do que sabemos e do que queremos, aqui e agora”.



## REFERÊNCIAS

- AUGUSTINI, C. L. H. *A estilística no discurso da gramática*. Campinas: Pontes; São Paulo: FAPESP, 2004.
- ANGELO, G. L. *Revisitando o ensino tradicional da língua portuguesa*. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada – Ensino-Aprendizagem de Língua Materna) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- COSTA, M. I. S. *A produção do conhecimento sobre a língua na segunda metade do século XX no Brasil: o funcionamento da contradição no discurso do gramático*. 2015. 169f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.
- DIAS, L. F. Gramática e política de língua: institucionalização do linguístico e constituição de evidências linguísticas. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, 2007.
- FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1981). *A língua inatingível: o discurso na história da Linguística*. Tradução B. Mariani; M. E. C. de Mello. Campinas: Pontes, 2004.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. (1991). A língua inatingível. Entrevista. Tradução Sérgio Augusto Freire de Souza. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 93-106.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- MILNER, J.-C. *Pour une politique des êtres parlants*. Paris: Verdier, 2011.
- NEVES, M. H. de M. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- NEVES, M. H. de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 1990.
- ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÊCHEUX, M. (1971). Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. Tradução C. M. Cruz e C. Jouët-Pastré. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 2, Campinas/SP, p. 7-32, 1998.
- PÊCHEUX, M (1971). Língua, “linguagens”, discurso. Tradução Freda Indursky. In: *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. p. 121-130.
- PÊCHEUX, M (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Tradução E. P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. p. 77-84.
- SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das ideias e organizações da memória. In: GUIMARÃES, E.; PAULA, M. R. B. de (Org.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes, 2005. p. 9-26.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190104-3218>

**IDEOLOGÍAS DE LA TRANSICIÓN CHILENA SUBYACENTES EN  
LOS DISCURSOS PRESIDENCIALES DE POST-DICTADURA  
IDEOLOGIES OF THE CHILEAN TRANSITION UNDERLYING THE  
PRESIDENTIAL SPEECHES OF THE POST-DICTATORSHIP  
IDEOLOGIAS DA TRANSIÇÃO CHILENA SUBJACENTES NOS DISCURSOS  
PRESIDENCIAIS DA PÓS-DITADURA**

Luis Jiménez Díaz\*

Universidad Católica de Valparaíso  
Escuela de Psicología  
Viña del Mar, Chile

RECEBIDO EM 06/06/18.

APROVADO EM: 09/01/19.

**Resumen:** El presente artículo se pregunta sobre qué ideologías se construyen en la transición chilena. Para esto se realiza un análisis crítico de los discursos presidenciales que presentaron las Comisiones de Verdad y Reconciliación, analizando cómo estos promovieron ideologías a través de construcciones simbólico-discursivas. Los resultados dan cuenta de tres imaginarios utilizados: la reconciliación, el pasado y el cierre del problema de los derechos humanos. De acuerdo con los conceptos de ideología, formación discursiva ideológica y prácticas sociales, se discute sobre las creencias que los discursos desean internalizar en la sociedad de post-dictadura sobre prácticas y semiosis. Se concluye que los discursos presidenciales promovieron que la ciudadanía reconozca la existencia de la dictadura y sus vejámenes, pero que centre la mirada en el futuro y no en el pasado, aceptando que la dictadura está terminada y la transición concluida.

**Palabras clave:** Chile. Post-dictadura. Discursos Presidenciales. Análisis Crítico de Discurso. Ideología.

**Abstract:** This article asks about which ideologies are built in the Chilean transition. Thereunto, a critical analysis of the presidential discourses presented by the Truth and Reconciliation Commissions is carried out, analyzing how they promoted ideologies through symbolic-discursive constructions. The results show three imaginaries used: reconciliation, the past and the closure of the human rights problem. According to the concepts of ideology, ideological discursive formation and social practices, the beliefs that discourses want to internalize in post-dictatorship society about practices and semiosis are discussed. It is concluded that the presidential speeches promoted the citizenship to recognize the existence of the dictatorship and its perpetrations, but to focus on the future and not in the past, accepting that the dictatorship has ended and the transition is over.

**Keywords:** Chile. Post-dictatorship. Presidential speeches. Critical Discourse Analysis. Ideology.

\* Doctor © en Psicología, Magister en Antropología y Desarrollo; y Psicólogo. Docente e investigador de la Escuela de Psicología. Becado Doctorado Nacional CONICYT; Tesista Fondecyt Iniciación 11150808. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6739-5586>. Correo: [luisjimenezd@yahoo.es](mailto:luisjimenezd@yahoo.es).

**Resumo:** *O presente artigo se pergunta sobre que ideologías se constroem na transição chilena. Para tanto, realiza uma análise crítica dos discursos presidenciais apresentados pelas Comissões da Verdade e Reconciliação, analisando como eles promoveram ideologías por meio de construções simbólico-discursivas. Os resultados apontam três imaginários utilizados: a reconciliação, o passado e o encerramento do problema dos direitos humanos. De acordo com os conceitos de ideología, formação discursiva ideológica e práticas sociais, discute sobre as crenças que os discursos desejam internalizar, na sociedade da pós-ditadura, sobre práticas e semioses. Conclui que os discursos presidenciais permitiram que a cidadania reconheça a existência da ditadura e seus vexames, porém que centre o olhar no futuro, não no passado, aceitando que a ditadura está terminada e a transição concluída.*

**Palavras-chave:** *Chile. Pós-ditadura. Discursos presidenciais. Análise Crítica do Discurso. Ideologia.*

## 1 INTRODUCCIÓN

En Chile, la dictadura militar finalizó en 1990. Tras su término se estructuró un proceso de justicia transicional, que se compuso de tres comisiones de verdad y reconciliación (en adelante CVR). Los objetivos de éstas fueron aclarar la verdad sobre derechos humanos, favorecer la reconciliación y evitar la repetición de los hechos (LIRA, 2013, PIPER, 2015). Este proceso ha sido largamente estudiado, con importantes aportes en memoria social (PIPER, 2015), en derechos humanos (LIRA, 2013), y en justicia transicional (RUDERER, 2010). Sin embargo, son escasas las investigaciones sobre discursos e ideologías en la transición. Salvo investigadoras como Oyarzo (2007) u Oteiza y Pinuer (2010), vinculadas al área lingüística, son reducidos los estudios que abordan las formas en que se presentó la transición a la ciudadanía y su representación discursiva. Por ello, esta investigación se propone contribuir a dicha temática.

El presente artículo plantea que durante la transición se gestaron ideologías basadas en la reconciliación, la distinción pasado/futuro y el cierre de temas de derechos humanos. Y que los discursos presidenciales promovieron dichas ideologías, instaron imaginarios y consolidaron realidades.

Bajo estas premisas, la pregunta que guía la investigación es ¿qué ideologías subyacentes promueven los discursos presidenciales de la transición chilena a través de sus construcciones simbólico-discursivas? Para responderla, el texto se ordena de la siguiente manera. Primero, se definen conceptualmente ideología y prácticas sociales. Segundo se presentan el conflicto, la post-ditadura y la transición en Chile. Tercero, se conceptualizan los discursos presidenciales. Cuarto, se presentan la reconciliación, el pasado y el cierre de los problemas de los derechos humanos como ejes de las ideologías transicionales. Metodológicamente, se analizaron los discursos presidenciales que presentaron los informes de las CVR chilenas. Para el análisis de los datos se utilizó el análisis crítico de discurso (WODAK, 2003, 2009; FAIRCLOUGH, 1995, 2000a, 2001, 2012).

## 2 MARCO TEÓRICO

### 2.1 IDEOLOGÍA, FORMACIÓN DISCURSIVA IDEOLÓGICA Y PRÁCTICAS SOCIALES

La ideología es un conjunto de valores y creencias sobre supuestos, representaciones colectivas, hábitos y prácticas sociales (BILLIG, 1998; WODAK, 2009). Permite reproducir el mundo y hacerlo parecer natural. Así, la realidad se vuelve habitual y se configura el sentido común (FAIRCLOUGH, 1995). Para que sea posible, requiere de un discurso ordenado y consensuado. Necesita una historia oficial asumida como verdad y que no genere inconsistencias (BILLIG, 1998). La construcción de la realidad y lo verdadero se produce a través de significaciones. Estas significaciones Fairclough (2000a) las define como semiosis. Las semiosis se manifiestan en el quehacer social. Se realizan en virtud de las expectativas -políticas, laborales, sociales u otras- individuales y colectivas, y se condicionan al contexto en el que emergen. En esta recursividad se construyen las identidades y las prácticas sociales (FAIRCLOUGH, 1995, 2000a, 2012).

En este proceso surgen las estructuras sociales, que son lo que se espera de una determinada práctica social. Son construcciones socioculturales de carácter jerárquico (WODAK, 2009). Sitúan históricamente las prácticas sociales, moldeándolas y determinándolas (STECHEER, 2014). Limitan la capacidad generativa e interpretativa del lenguaje u otros sistemas semióticos generando una restricción a la acción semiótica (FAIRCLOUGH, 2000a). Se organizan a través del orden del discurso (FAIRCLOUGH, 1995, 2000a, 2012; STECHER, 2014), que es la articulación de la semiosis. Cada contexto implica una actuación esperada. Es el orden del discurso quien determina esta actuación y la significación del contexto, ordenando las relaciones entre las diferentes formas de hacer sentido (FAIRCLOUGH, 2012). Recontextualiza los discursos locales, es decir, discursos externos y globales se apoderan de significados individuales, y generan y validan determinadas identidades, devaluando las diferencias (FAIRCLOUGH, 2000b; STECHER, 2014). Las estructuras sociales pueden llegar a convertirse en hegemónicas, es decir, formas estables de sentidos legitimadores de poder, normalmente de dominación y *status quo* de las prácticas sociales (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2009).

Las prácticas sociales son la configuración de ocupaciones, relaciones sociales, objetos, tiempos, lugares, temas sociales, creencias, conocimientos, valores y semiosis. Todos estos elementos se desarrollan dialécticamente y dan por resultado una práctica social (FAIRCLOUGH, 2012). Estas prácticas se producen por las relaciones sociales. Implican la construcción de identidades, representaciones del mundo y de relaciones. Se posicionan en las estructuras sociales, lo que además de condicionarlas, les otorga durabilidad en el tiempo (FAIRCLOUGH, 2000a). Son formas de actividad social. Estas actividades se articulan con otras similares, formando instituciones y organizaciones (STECHEER, 2014). Las instituciones poseen un orden del discurso, una estructura, un ordenamiento de la semiosis, de la forma de entender, del significar, del ser y el actuar (FAIRCLOUGH, 2012). Facilitan o limitan la relación de sus miembros con la acción social, y entregan los marcos para interpretar el mundo y para actuar en éste. Las instituciones guían lo que se habla y lo que se ve, ordenando el discurso de la sociedad y sus ideologías (FAIRCLOUGH, 1995).

De todo este proceso surge el conocimiento. Éste se construye por la relación entre prácticas sociales, semiosis, acción social, estructuras sociales e instituciones. Los conocimientos son imaginarios que permiten la proyección de mundos posibles. Se materializan en elementos físicos, culturales, simbólicos y sociales. Se producen socialmente, se amparan en estructuras sociales, generan órdenes de discursos, y circulan socialmente como discursos (WODAK, 2009). Implican una dialéctica de las semiosis. Se entrelazan con otros significados para generar sentido. Así se van creando imaginarios que interactúan con otros imaginarios (WODAK, 2009). Recursivamente las ideologías crean conocimientos y los conocimientos reproducen ideologías (FAIRCLOUGH, 1995).

## 2.2 CONFLICTO, POST-DICTADURA Y TRANSICIÓN EN CHILE

Sobre las causas del Golpe Militar en Chile (1973), se observan diferencias. Por un lado se interpreta la génesis del conflicto con el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) (PIPER, 2015). Por otro, el inicio del conflicto se sitúa en los años sesenta, por las acciones de grupos de izquierda (UDI, 2003). No obstante, ambas líneas concuerdan en que el gobierno de Salvador Allende genera como resultado el Golpe de Estado (LIRA, 2013). Tras el término de la dictadura (1990), la transición fue el periodo que implementó estrategias para promover el cambio de mando desde la administración militar al poder civil (WILDE, 2013). Sus ejes estuvieron marcados por: restablecer el estado de derecho, la autoridad del poder ejecutivo y legislativo (RUDERER, 2010), y establecer un trabajo en derechos humanos (LIRA, 2013). Para este último punto las prioridades fueron: verdad, justicia y reconciliación. Se interpretó la verdad como fundamental para el reencuentro, y residió en establecer la versión oficial sobre violaciones de derechos humanos (AYLWIN, 2005).

Chile generó tres grandes estrategias transicionales: la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (en adelante CNVR), la Mesa de Diálogo de Derechos Humanos (en adelante MDDH) y la Comisión Nacional de Prisión Política y Tortura (en adelante CNPPT) (WILDE, 2013). La CVNR (1990) tuvo por objetivo esclarecer la verdad sobre detenidos desaparecidos y ejecutados políticos entre 1973-1990. El desafío de la MDDH (1999) fue contribuir al avance sobre verdad, justicia, responsabilidad y perdón. La CNPPT (2003) trazó por objetivo determinar la identidad de los presos políticos y víctimas de tortura entre 1973-1990 (LIRA, 2005; WILDE, 2013). Los informes emitidos por las tres CVR fueron presentados a la ciudadanía por mensajes presidenciales los años 1991, 2000 y 2004, respectivamente.

## 2.3 DISCURSOS PRESIDENCIALES EN TRANSICIÓN

Jäger (2003) define los discursos como procesos que se entrelazan con discursos pasados y actuales. Configuran y permiten una realidad social. Son supraindividuales, es decir, no son adscritos a ningún individuo ni grupo en particular. Son agentes de conocimientos que se encuentran validados en un lugar y momento determinado. Así ejercen su poder, induciendo comportamientos y generando otros discursos. Están

cargados de ideologías, por ende, nos agrupan socialmente – o nos separan – y nos organizan. Trazan caminos futuros y definen el pasado, construyen posibilidades y proporcionan lugares para que los fenómenos tengan sentido (PARKER, 2011).

Los discursos presidenciales son ejes en la comunicación entre gobernante y gobernados. Son portadores de aspectos prácticos y éticos de los gobiernos (SAAVEDRA; FARÍAS, 2014). Construyen realidades que permiten transmitir los argumentos ideológicos de los gobernantes (ESPEJO, 2014; MUÑOZ, 2006; OYARZO, 2007). Crean emisores, que se dividen en al menos dos destinatarios: uno positivo – que recepciona positivamente el enunciado – y uno negativo – con el que se confronta el discurso. El discurso político se dirige a ambos, y al mismo tiempo (VERÓN, 1987).

Sobre los discursos políticos, Wodak (2003) observa la existencia de la variedad discursiva. La define como la idea que continúa viva. La acción duradera que prosigue al discurso. Para la autora, una característica central de la variedad discursiva son los *topoi*. Estos son estrategias argumentativas causales. Es decir, generan causas que derivan directamente en conclusiones. En aquello que el discurso desea inculcar. Los principios argumentativos o *topoi* más frecuentes son: (1) de ventaja, que constituyen esquemas argumentativos que se refieren a consecuencias positivas como conclusión. (2) Negativos, que implican que el realizar una acción conlleva a una conclusión directa, pero negativa. (3) De nombres, donde a una persona o grupo se le designa un determinado nombre, el cual lo vincula a determinadas y estereotipadas conductas o características. (4) De humanitarismo, donde una acción o decisión política implica valores de humanidad. (5) De justicia, que relacionada con la anterior, se sustenta en principios de igualdad y derechos. (6) De responsabilidad, basada en las responsabilidades del Estado. Si éste posee responsabilidad en hechos, debe hacerse cargo de soluciones. (7) De historia, donde ésta nos muestra las consecuencias de ciertas acciones, recomendándonos si podemos o no realizarlas (WODAK, 2003).

En Chile, los principios argumentativos de los discursos políticos de la transición se enmarca en la temporalidad. Primero, la dictadura se caracteriza como el pasado oscuro y doloroso. La democracia es el presente que implica una política de acuerdos, que permite un futuro de gobernabilidad, verdad, justicia, y reivindicación de las víctimas (OYARZO, 2007; OTEÍZA; PINUER, 2010). Segundo, se construye el pasado republicano, basado en valores de humanidad, heroísmo y patriotismo; el cual debe inspirar al presente (OYARZO, 2007).

## 2.4 RECONCILIACIÓN, PASADO Y CIERRE COMO CONOCIMIENTOS SOCIALES

De los conocimientos validados en el proceso transicional, tres emergen con principal fuerza. La reconciliación (AYLWIN, 2005; CHAVEZ-SEGURA, 2015; HINER; AZÓCAR, 2015; LIRA, 2013; RUDERER, 2010; UDI, 2003; WILDE, 2013), el pasado (LIRA, 2013; LOVEMAN; LIRA, 1999; OYARZO, 2007; RUDERER; 2010; WILDE, 2013), y el cierre del problema de los derechos humanos (HINER; AZOCAR, 2015; JELÍN, 2014; LIRA, 2013; OYARZO, 2007; UDI, 2003).

La reconciliación se interpreta como políticas de verdad, justicia, reparación y memoria, centrado en el reconocimiento de las víctimas (AYLWIN, 2005; LIRA, 2013). Para la perspectiva crítica es un acuerdo basado en el perdón, que busca el consenso por sobre los enjuiciamientos (HINER; AZOCAR, 2015). Para la derecha política, se logra por el perdón y la amnistía. Y requiere reconocer los hechos de violencia desde la izquierda y las víctimas de la derecha (UDI, 2003). Desde la mirada histórica, la reconciliación se vincula con cerrar los temas traumáticos (LOVEMAN; LIRA, 1999), y durante la transición se hará patente.

Si bien las CVR se orientaron hacia la verdad y la memoria, la presión política/militar promovió cierres para garantizar la gobernabilidad (RUDERER, 2010). Estos cierres se interpretan desde dos perspectivas. Primero, para la historia nacional, el olvido es el eje para la reconciliación (LOVEMAN; LIRA, 1999; LIRA, 2013). Segundo, los derechos humanos incomodaron la agenda transicional y condicionaron el traspaso del poder a la política civil (COLLINS; HITE; JOIGNANT, 2013). Los derechos humanos se transformaron en un problema que entorpeció el avance en políticas económicas y desarrollo (WILDE, 2013).

El tiempo adopta una característica condicionante en la transición. Para la post-dictadura, el pasado se refiere a tres hechos. Primero, es el pasado republicano, basado en la gloriosa tradición histórica de la república (OYARZO, 2007). Segundo, es el pasado que provocó el conflicto, y apunta a no repetir dichos contextos (JELÍN, 2014). Tercero, es la dictadura en sí misma (AYLWIN, 2005). Para la transición, estos hechos producen dos perspectivas sobre el pasado. Una positiva, que proyecta un futuro de desarrollo y democracia, basado en un Chile unido y en la tradición republicana (OYARZO, 2007; OTEÍZA; PINUER, 2010; HINER; AZOCAR, 2015). Y una negativa, que es el pasado que divide a los chilenos por promover los contextos que generaron los conflictos y la violencia (COLLINS et al., 2013; UDI, 2003).

### 3 MÉTODO

Para analizar las ideologías subyacentes de la transición, se utilizaron los discursos presidenciales que presentaron los informes de las CVR: Patricio Aylwin por la CNVR (1991), y Ricardo Lagos por la MDDH (2000) y la CNPPT (2004). La elección de discursos presidenciales es porque son canales de transmisión ideológica entre gobernante y gobernados (ESPEJO, 2014; MUÑOZ, 2006; OYARZO, 2007; VERÓN, 1987). Y las CVR se eligieron porque son las que fijan las políticas de memoria de la transición (CHAVEZ-SEGURA, 2015; LIRA, 2013; WILDE, 2013).

Para el análisis de los datos se realizó un análisis crítico de discurso (WODAK, 2003, 2009; FAIRCLOUGH, 1995, 2000a, 2001, 2012). Su uso se fundamenta en Wodak (2003), por ser un estudio de carácter interdisciplinar, que utiliza dialécticamente elementos de psicología, historia y lingüística para definir conocimientos, analizar categorialmente textos, y elegir el corpus. El análisis de textos se orienta hacia los problemas construidos en los discursos. Y el contexto histórico se utiliza para el análisis de los textos, su argumento, su intertextualidad e interdiscursividad.

Para la conformación del *corpus*, se identificaron en cada uno de los discursos los temas que componían los conceptos de reconciliación, pasado y cierre de los derechos humanos. Cada tema se compuso de citas textuales. Para esto, se construyeron categorías de análisis de la siguiente forma. Primero, los textos fueron analizados de forma individual. Cada texto fue dividido en párrafos a través de dos criterios: (1) alusión explícita hacia los conceptos de reconciliación, pasado y cierre de derechos humanos; (2) alusión implícita hacia esos conceptos, determinada por las características teóricas definidas para reconciliación, pasado y cierre. Los párrafos posteriormente se agruparon por temas. Para su construcción, se utilizó la propuesta sobre macroestructuras semánticas de Van Dijk (1996), en relación a las macrorreglas de supresión, generalización y construcción.

Para el análisis de cada tema, se categorizó a través del modelo de macrotemas de Wodak (2003). Siguiendo a la autora, se configuraron principios argumentativos que aseguraran el paso del argumento a una conclusión (*topoi*). Bajo esta premisa, se analizaron las citas de cada tema según los principios de *topoi* de ventajas, negativos, de nombres, de humanitarismo, de justicia, de responsabilidad, y de historia. Esto permitió definir los conceptos de reconciliación, pasado y cierre para cada uno de los discursos. Posteriormente, en las citas de cada concepto se observaron las instituciones que explícita o implícitamente los presidentes señalaban, distinguiendo las funciones asignadas en el proceso transicional, y su relación con reconciliación, pasado y cierre. Tras la construcción de los temas y las funciones institucionales, se definieron los tres conocimientos.

Dichos conocimientos se analizaron por las lógicas de *background knowledge*, *ideological practices*, *knowledge base*, *ideological discursive formation* (FAIRCLOUGH, 1995). Las ideologías subyacentes de los discursos se analizaron de la siguiente forma: posteriormente a la definición de los conocimientos, estos se tematizaron para observar qué esperan los presidentes de las prácticas producidas por los conceptos de reconciliación, pasado y cierre. La tematización se guió a través de las preguntas ¿qué se espera que la sociedad haga con cada uno de los conocimientos? ¿Qué conducta social se espera inculcar?

## 4 ANÁLISIS

### 4.1 CONOCIMIENTO 1: RECONCILIACIÓN

*Discurso Presidente Patricio Aylwin, (CHILE, 1991)*

Cita 1: (...) El Informe (de la CNVR) señala que “la reparación moral y material parece ser una tarea absolutamente necesaria para la transición hacia una democracia más plena, entendiendo por reparación “un conjunto de actos que expresen un reconocimiento y la responsabilidad que le caben al Estado en los hechos y circunstancias en que son materia” del Informe. Este precisa que “la reparación ha de convocar a toda la sociedad chilena. Ha de ser un proceso orientado al reconocimiento de los hechos conforme a la verdad, a la dignificación moral de las víctimas y a la consecución de una mejor calidad de vida para las familias más directamente afectadas” (párrafo 25).



Cita 2: El imperio de la verdad es el fundamento de toda convivencia (...) En este tema de las violaciones a los derechos humanos en nuestro país, la verdad fue ocultada durante mucho tiempo. Mientras unos la denunciaban, otros -que sabían- la negaban, y quienes debieron investigarla, no lo hicieron. Se explica así que mucha gente, tal vez la mayoría, no creyera. Y esa discrepancia fue un nuevo factor de división y odiosidad entre los chilenos. El Informe que hoy entrego a conocimiento público esclarece la verdad (párrafos 38, 39, 40, 41)

Cita 3: Por eso es que yo me atrevo, en mi calidad de Presidente de la República, a asumir la representación de la nación entera para, en su nombre, pedir perdón a los familiares de las víctimas. Por eso, también, pido solemnemente a las Fuerzas Armadas y de Orden, y a todos los que hayan tenido participación en los excesos cometidos, que hagan gestos de reconocimiento del dolor causado y colaboren para aminorarlo (párrafos 49, 50).

Cita 4: La justicia no es venganza; por el contrario, la excluye. No se sanciona ni repara un delito, cometiendo otro análogo. Nadie tiene derecho a causar un daño al prójimo, ni menos a atentar contra la vida ajena, a pretexto de justicia. Quien lo hace se convierte también en delincuente contra los derechos humanos y merece la mayor condenación social (...) La justicia exige, también, que se esclarezca el paradero de los desaparecidos y que se determinen las responsabilidades personales (párrafos 56, 58)

Tema 1: Reparación (cita 1). Los principios argumentativos construidos son de ventaja y responsabilidad. De ventaja porque posee una consecuencia funcional. Su logro permite la transición a la democracia. De responsabilidad porque implica asumir lo ocurrido. El Estado y la sociedad deben reconocer los hechos así como la existencia de víctimas. Para su logro requiere de la institución del Estado. El Estado se sustenta en el informe de la CNVR. Porque a través de éste, puede dar a conocer irrefutablemente las violaciones a los derechos humanos, le permite reconocer la existencia de víctimas y posibilita al Presidente validar la reparación.

Tema 2: la verdad (cita 2). Los principios argumentativos son de ventaja y negatividad. La verdad de las perpetraciones requiere ser develada y asumida porque permite la convivencia (ventaja). Ocultarla o negarla conlleva a odiosidad y distanciamiento (negatividad). La institución en cuestión es la Comisión. Ésta, a través de su informe, tiene por función sustentar las palabras presidenciales. Invierte al Presidente con el poder de aseverar que la verdad fue ocultada, y como pilar para la convivencia y la reconciliación, requiere ser develada. Permite increpar a quienes debieron investigar y no lo hicieron.

Tema 3: el perdón (cita 3). El principio argumentativo es de responsabilidad. El Estado y las Fuerzas Armadas tienen responsabilidades en los hechos. Por eso, ambas instituciones deben asumirlos y gestar soluciones. El perdón es parte de las soluciones. Es por ello que las funciones de las instituciones mencionadas se basan en reconocer su participación y pedir perdón por ello.

Tema 4: justicia (cita 4). Los *topoi* son de negatividad y justicia. El primero, se relaciona con la distinción justicia/venganza, donde se enfatiza que lo uno no es lo otro. Es negativo porque conlleva a un fin contrapuesto de la reconciliación, por eso, explícitamente se rechaza. El segundo se relaciona con la distinción justicia/verdad, donde priman los valores de humanidad y se sustenta en los derechos, implicando el esclarecimiento del paradero de los detenidos desaparecidos y asumir responsabilidades. Como institución de forma implícita nuevamente se alude al Poder Judicial. Éste poseerá por función determinar las responsabilidades individuales en los vejámenes.

*Discurso Presidente Ricardo Lagos, 2000 (CHILE, 2000)*

Cita 5: En esta Mesa están presentes abogados defensores de casos de derechos humanos, representantes de las Fuerzas Armadas y de Orden, representantes de la diversidad religiosa, cultural y política de nuestro país, intelectuales y científicos; la diversidad de Chile. Esa diversidad, que es la riqueza de la patria, se expresó en estos 24 hombres y mujeres. Ellos fueron capaces de llegar a un texto de acuerdo, que es lo que se me ha entregado, y que por cierto daré a conocer a la ciudadanía. (...) Todavía están vigentes los debates que o'higginistas y carrerinos; de los que estaban apoyando y de los que estaban en contra del Presidente Balmaceda. Es que así debe ser. Parte de la diversidad es cómo cada uno interpreta los hechos del pasado. Y los chilenos y chilenas seguirán, como muy bien lo dice el texto del acuerdo, interpretando también de una manera distinta los hechos de nuestro pasado reciente (...) Nos enfrentamos en bandos que se decían irreconciliables. Creíamos que había un enemigo interno. Hemos aprendido en este diálogo de la Mesa que no hay enemigo interno. Ustedes, los 24 miembros de esa Mesa, simbolizaron en los abrazos de anoche, que en verdad pertenecemos a un solo bando: el bando de Chile, su patria, su historia, su futuro (párrafos 2, 3, 17, 18)

Tema 5: el bando de Chile (cita 5). Los principios argumentativos son de historia y de nombres. Rescata la historia como fuente de lección. Independiente de las diferencias, debates e interpretaciones de los hechos, se logran acuerdos. La definición de nombres alude a una heterogeneidad de actores e instituciones, que en el pasado dictatorial estuvieron radicalmente divididos en bandos opuestos. Pese a su diversidad, tienen la particularidad de concordar. Los miembros de la Mesa de Diálogo representan esta diversidad. La diversidad se caracteriza por el acuerdo, la unión, la conciliación, y el abrazo. Como institución se observa la MDDH. A través de la heterogeneidad de sus participantes se representa el bando de Chile. Su función es demostrar que no existe una interpretación única del pasado. Muy por el contrario. Históricamente Chile se ha constituido en estas diferencias. Pero esas diferencias no significan que no se pueda avanzar hacia el futuro de manera unida y conciliada.

*Discurso Presidente Ricardo Lagos, 2004 (CHILE, 2004)*

Cita 6: Y en este sentido, comparto las tres líneas de reparación que presenta la Comisión. En primer lugar dice "tienen que haber medidas institucionales, las cuales tienen que cristalizar en la creación de un Instituto Nacional de Derechos Humanos que promoverá, a través de la educación, el respeto a dichos derechos (...) En segundo lugar, medidas simbólicas y colectivas que deberán expresar el reconocimiento moral del Estado y la sociedad hacia las víctimas, como asimismo medidas jurídicas que prevengan a las actuales y futuras generaciones de esta terrible experiencia. Estas medidas, por cierto, y esto es muy importante, no deben producir afrenta alguna a las Fuerzas Armadas, pues ellas son instituciones permanentes de la República y pertenecen a todos los chilenos (párrafos 19, 20, 21).

Tema 6: reparación (cita 6). Se reitera la reparación como tema (cita 1), bajo preceptos similares a los expresados por el Presidente Aylwin en su discurso de 1991 anteriormente citado. Los principios argumentativos del Presidente Lagos son de humanidad, ventaja, negatividad y responsabilidad. De humanidad porque promueven el respeto de los derechos humanos. De ventaja, porque asumir la verdad de la prisión

política y la tortura es beneficioso para finalizar el proceso de reconciliación. De negatividad, porque rechaza que el reconocimiento implique consecuencias negativas para las Fuerzas Armadas. Y de responsabilidad, porque asume que la participación del Estado en los hechos implica generar soluciones.

Para el logro de la reparación, las instituciones señaladas son: primero, la CNPPT. Su función es sustentar y validar lo que se entiende por reparación. La segunda es el Estado. Éste debe reconocer la existencia de la prisión política y la tortura, y su responsabilidad en ellas. Finalmente, las Fuerzas Armadas, que cumplen una función particular en la reconciliación: no sentirse afrentadas por el proceso. De ahí que la función principal recaee en la sociedad: no incomodar a las Fuerzas Armadas con la temática.

#### 4.2 RECONCILIACIÓN COMO CONOCIMIENTO

La reconciliación se compone de cinco temas: reparación, verdad, perdón, justicia, y el bando de Chile. El orden de ellos deja entrever la lógica que los presidentes le otorgaron a la reconciliación. Ésta se construye en reconocer los hechos, reparar a las víctimas y alcanzar la unión entre los chilenos. El camino trazado lo inicia el Presidente Aylwin en 1991, y se basa en el reconocimiento de lo ocurrido. Chile al reconocer las violaciones de los derechos humanos, pudo dar paso a los temas de verdad, justicia y perdón. Es por ello que el principio argumentativo de ventaja adquiere notoriedad en los temas de reconocimiento y verdad. Porque dichos temas son la antesala necesaria para posteriormente apelar al perdón. El principio de negatividad se vislumbra cada vez que en el discurso se requiere encausar hacia la conciliación y no hacia el desencuentro. Por esto las temáticas de verdad y justicia no se contraponen a la reconciliación. Porque se enmarcan en el *topoi* de negatividad. Es decir, se presentan como temas de convivencia y de valores de humanidad, jamás como venganza u odiosidad.

El Presidente Lagos en el año 2000 continúa el proceso. Tras los ultrajes reconocidos, plantea la reconciliación desde la demostración de los acuerdos. A través de la diversidad de los actores de la MDDH, demuestra la capacidad de entendimiento sobre los eventos pasados. Es por eso que hace uso de los principios argumentativos de nombre e historia. Establece un vínculo con otras situaciones de conflicto en Chile, ejemplificando que el acuerdo y la conciliación no requieren de una interpretación única del pasado. El bando de Chile lo demuestra. El bando de Chile es el país reconciliado.

Para el año 2004, con un camino consolidado en la verdad y los acuerdos, se reconocen nuevos hechos. En consecuencia se plantea la reparación para la prisión política y la tortura. Argumentativamente se enfatiza la ventaja de asumir lo que estaba pendiente para la reconciliación. Que era reconocer a las víctimas de prisión política y tortura. Esto implica nuevamente hacer hincapié en principios de negatividad. Porque para llegar a este camino, no se debe desviar hacia una crítica a las Fuerzas Armadas. La reconciliación implica asumir y reparar sin atacar a dicha institución.

Las instituciones de la reconciliación son marcadas por las comisiones. En los discursos de los presidentes Aylwin en 1991 y Lagos en el 2000, éstas les permiten sustentar sus palabras. Si la reconciliación requiere como paso básico el reconocimiento, fueron las comisiones las que lo permitieron. Las otras instituciones relevantes son el Estado y las Fuerzas Armadas, principalmente en su rol de responsables.

## 4.3 CONOCIMIENTO 2: PASADO

### *Discurso Presidente Patricio Aylwin, 1991 (CHILE, 1991)*

Cita 7: (...) Partiendo del concepto de que “existen ciertos valores de humanidad que deben ser respetados no solamente por el Estado, sino por todos los actores políticos” y acorde con el decreto que creó la Comisión, el informe califica de violaciones a los derechos humanos “no sólo ciertos actos cometidos por agentes del Estado, sino también otros perpetrados por particulares que actúan bajo pretextos políticos (párrafos 9, 10).

Cita 8: (...) La Comisión expresa que frente a estos hechos, “el Poder Judicial no reaccionó con suficiente energía” (pág. 126), lo que produjo “en alguna importante o involuntaria medida, un agravamiento del proceso de violaciones sistemáticas a los derechos humanos, tanto en lo inmediato, al no brindar la protección de las personas detenidas en los casos denunciados, como porque otorgó a los agentes represivos una creciente certeza de impunidad por sus acciones delictuales” (párrafo 21).

Cita 9: El pueblo de Chile siempre ha querido y admirado a sus Instituciones Armadas y de Orden. Ellas se identifican con las glorias de la Patria, con el espíritu varonil de los chilenos y con abnegadas acciones en la vida cotidiana o frente a graves emergencias. El anhelo de reconciliación, en un Chile verdaderamente unido, exige remover los obstáculos que aún perjudican esos sentimientos. Todos debemos contribuir a ello (párrafo 52).

Tema 1: Violaciones a los derechos humanos (cita 7). El principio argumentativo que impera es el de humanitarismo. Éste permite establecer la existencia de vejaciones. Para asumir el tema de violaciones a los derechos humanos, el Presidente utiliza instituciones y actores. La primera institución es la Comisión representada en el informe. Que da el sustento para calificar la existencia de los vejámenes. La segunda y tercera institución/actor son el Estado y actores políticos. Tienen por función respetar los derechos de humanidad, función que fue soslayada en el pasado. La cuarta institución/actor son los agentes del Estado. Ante el conflicto que generaría el nombrar a las Fuerzas Armadas como los perpetradores, se utilizan los agentes del Estado como los responsables de las vejaciones.

Tema 2: certeza de impunidad (cita 8). El *topoi* utilizado es de negatividad. Establece que la inacción de la justicia implicó, de manera directa, la garantía para actos delictuales bajo el paradigma de impunidad. Como instituciones se observan el poder judicial y la CNVR. La Comisión como función permite al Presidente acusar el incumplimiento del Poder Judicial que facilitó los ultrajes. La segunda institución es el Poder Judicial. Tras el cuestionamiento, ahora en democracia, tiene por función velar por los valores de humanidad.

Tema 3: pasado republicano (cita 9). El principio argumentativo es de historia. A través de este *topoi*, el Presidente logra hablar de las Fuerzas Armadas no relacionándolas con la dictadura, sino con las glorias del ejército. Esto permite observarlas con orgullo. La institución son las Fuerzas Armadas, y tiene por función re-contextualizarse en el pasado republicano. Abandonar aquello que la unió a la dictadura, para reposicionarse en acciones sociales y actos patrióticos.

*Discurso Presidente Ricardo Lagos, 2000 (CHILE, 2000)*

Cita 10: Pero, más allá de nuestras diferencias, lo importante es que este texto nos reintegra al curso natural de nuestra historia como país, en tanto establece con claridad que, a lo largo de nuestros 200 años de vida independiente, la historia la hicimos con respeto a los derechos del hombre. Para mí, en lo fundamental, el valor máximo de este texto está en que fuimos capaces de reencontrarnos con ese hilo conductor. Son esos valores los que hoy emergen con tanta fuerza. Todos los miembros de la Mesa reconocen, tanto la agudeza del conflicto político que vivimos en los sesenta y a comienzos de los setenta, como las violaciones a los derechos humanos que se cometieron (...) Este acuerdo hace posible retomar lo mejor de nuestra tradición republicana. Este acuerdo es el que permite el compromiso solemne, cierto, convencido, de todos los que formamos parte de la patria, que en Chile nunca más se asesinará ni se hará desaparecer opositores; que nunca más agentes del Estado ejercerán de modo sistemático torturas o asesinatos, u otras violaciones; que nunca más se podrá acceder al poder o pretender hacerlo por la vía violenta. (...) “sí, hubo un momento en que extraviáramos el hilo conductor de nuestra historia, pero fuimos capaces de recuperarlo, porque el futuro depende de nosotros” (párrafos 4, 5, 6, 23).

Tema 4: el hilo conductor (cita 10). Los *topoi* observados son de ventaja, historia y humanidad. Ventaja porque establece la premisa discursiva sobre el inicio del conflicto. Éste ya no se refiere al Golpe de Estado, sino a los años sesenta. Este argumento permite un acuerdo positivo, que tiene como consecuencia el consenso. El conflicto no se inició con la intervención militar de 1973 sino antes. De historia, porque el camino a seguir es la recuperación de la tradición republicana, que se caracteriza por valores de humanidad. Estos principios permiten concluir que Chile posee la tradición de respeto a los valores humanos. El conflicto se refiere solo a la pérdida del hilo conductor de la historia. De esta forma lo ocurrido es solamente un hecho puntual.

Las instituciones son dos. Primero, la MDDH, que posee la función del acuerdo. En ella todos se comprometen a no perder nuevamente el hilo conductor. Segundo, los agentes del Estado. Como actores poseen doble función. Son los autores de las perpetraciones; y asumen el compromiso de no volver a ejercer torturas, asesinatos o acceder al poder de manera violenta.

*Discurso Presidente Ricardo Lagos, 2004 (CHILE, 2004)*

Cita 11: Reconocer el desvarío, la pérdida del rumbo que hizo que las instituciones armadas y el Estado se apartaran de su tradición histórica, de sus propias doctrinas que las vieron nacer y desarrollarse, es lo que nos permite retomar la senda de siempre y enfrentar con optimismo el futuro (párrafo 14).

Tema 5: tradición histórica (cita 11). Los principios argumentativos son de ventaja e historia. Ventaja, porque se acepta que en el pasado dictatorial se perdió el rumbo por parte de las instituciones armadas, lo que conllevó a la prisión política y la tortura. No obstante, estas prácticas no son características de ellas. Su estirpe está en la historia, en la tradición republicana. Por eso se habla de las Fuerzas Armadas desde el pasado republicano y no del dictatorial. Porque facilita avanzar hacia el futuro. La institución aludida tiene por función asumir el desvarío. De esta forma puede definirse desde las doctrinas históricas que la forjaron.

#### 4.4 PASADO COMO CONOCIMIENTO

El pasado se aborda desde dos perspectivas: la dictatorial y la republicana. Para el pasado dictatorial, Aylwin en 1991 establece la existencia de perpetraciones y apunta hacia el poder judicial como responsable de la impunidad. Para este pasado, la CNVR juega un rol importante. Porque permite al Presidente sustentar sus palabras. Sobre los responsables de estos vejámenes, Aylwin en 1991 y posteriormente Lagos en el 2000 utilizan a los agentes del Estado. Esto facilita hablar de violaciones de los derechos humanos sin responsabilizar directamente a las instituciones armadas. Además, las Fuerzas Armadas ya no serán quienes inician el conflicto. Porque Lagos en el 2000 sitúa el inicio del conflicto en los años sesenta, y no en 1973.

El segundo pasado es el más aludido. El pasado republicano: el de las glorias del ejército. En los tres discursos este pasado se ampara argumentativamente en la historia. Hacer visible dicho pasado implica desplazar a las Fuerzas Armadas de la dictadura y situarlas en su papel republicano. A Lagos en el 2000 le permite construir el tema del hilo conductor. Basado en la historia, dicho hilo representa el respeto a los derechos humanos a lo largo de la historia pese a las diferencias y los conflictos. Para el año 2004, este hilo conductor se transforma en la tradición histórica.

Institucionalmente el principal actor aludido son las Fuerzas Armadas. Su función para el logro del pasado es situarse en los tiempos de gloria. Se erige a los agentes del Estado como perpetradores. Identificados como responsables, se les atribuye la función del compromiso de nunca más.

#### 4.5 CONOCIMIENTO 3: CIERRE

##### *Discurso Presidente Patricio Aylwin, 1991 (CHILE, 1991)*

Cita 12: Muchos compatriotas piensan que es tiempo de poner “punto final” a este asunto. Por el bien de Chile, debemos mirar hacia el futuro que nos une más que al pasado que nos separa que tenemos que hacer para construir una sociedad democrática, impulsar el desarrollo y alcanzar la justicia social, para qué desgastar nuestros esfuerzos en escudriñar heridas que son irremediables (...) No se puede progresar profundizando las divisiones. Es la hora del perdón y la reconciliación. ¿Quién podría no compartir estos anhelos? Para realizarlos, sin embargo, hay que empezar por precisar quiénes son los ofendidos llamados a perdonar y quiénes los ofensores que han de ser perdonados. Yo no puedo perdonar por otro. El perdón no se impone por decreto. El perdón requiere arrepentimiento de una parte y, de la otra, generosidad (párrafos 45, 46)

Tema 1: punto final (cita 12). El principio argumentativo es de ventaja. El cierre implica conclusiones positivas para el país. Permite enfocarse en temáticas que pertenecen al futuro, tales como el desarrollo y la justicia social. El futuro es conciliación y unión. El pasado separa. Para el logro del punto final, se apunta a dos actores: ofensores y ofendidos. La función de ambos es cerrar el pasado para abordar el futuro, a través del arrepentimiento y el perdón.

*Discurso Presidente Ricardo Lagos, 2000 (CHILE, 2000)*

Cita 13: Hemos dado un paso importante para la resolución de uno de los problemas que nos afectan; el más doloroso y difícil. Con mayor razón, entonces, podemos y debemos continuar avanzando en otros temas. Si Chile genera las condiciones adecuadas de reconciliación y reencuentro, estaremos ayudando todos a hacer más rápida y efectiva la posibilidad de encontrar a los que no están. Es una responsabilidad que asumen instituciones de nuestra patria, pero es una responsabilidad de todos nosotros generar las condiciones para poder avanzar (...) Tengo fe en Chile. Ayer miré a los jóvenes, aquellos a quienes la vida les es tan dura, en un hogar del Servicio Nacional de Menores, allí, en la humilde y modesta comuna de Pudahuel. Esos jóvenes querían que le habláramos de futuro, no de pasado. Pienso que hoy, con este acuerdo, le estamos comenzando a pagar la deuda para que los jóvenes de Chile vuelvan a tener confianza en el futuro. En un futuro de grandeza para este país pequeño, pero que tiene una dignidad gigante (párrafos 20, 21, 24, 27)

Tema 2: Avanzar al futuro (cita 13). El principio argumentativo es de ventaja. El eje para una conclusión positiva es el cierre del pasado. Los problemas importantes son del futuro. Cerrar permite avanzar en nuevos temas, porque el pasado no se hace cargo de los problemas del mañana. No se nombra una institución definida sino abstracta y general, porque el presidente le habla al país entero. El actor es Chile. Todos deben abandonar el pasado y cerrar este episodio. De ahí que el Servicio Nacional de Menores posee por función ejemplificar cuáles son los problemas relevantes: los jóvenes y sus necesidades.

*Discurso Presidente Ricardo Lagos, 2004 (CHILE, 2004)*

Cita 14: Como sociedad hemos ido abriendo los ojos a la realidad de nuestros compatriotas, los desaparecidos, los ejecutados, los exiliados, los exonerados. Ahora, abrimos los ojos a quienes sufrieron prisión política y tortura (...) Con el reconocimiento de las víctimas de la prisión política, completamos un capítulo por el cual teníamos que pasar. Pero lo completamos para mirar el futuro, no para escudriñar eternamente en el pasado. Lo hemos hecho no para reavivar rencores y divisiones, sino para fortalecer la convivencia y la unidad de todos los chilenos. Ese es el espíritu de este Informe. Ese es el espíritu que debe prevalecer una vez conocido el sufrimiento y el dolor (párrafos 35, 36, 37)

Tema 3: término del capítulo (cita 14). Los principios argumentativos son de ventaja y negatividad. Ventaja porque el reconocimiento de las víctimas de prisión política y tortura permite completar el capítulo faltante. Otorga la positiva conclusión de dar un cierre a la temática de las violaciones a los derechos humanos. Es de negatividad, porque se rechaza que el reconocimiento de la prisión política y la tortura signifique revivir los rencores. Eso no está permitido. La vía favorable para la convivencia es mirar hacia el futuro. La institución representada en el informe es la CNPPT. Su función es facilitar el reconocimiento de las víctimas que faltaban para cerrar el problema de los derechos humanos. Reconocer su existencia y su dolor permite al Estado reparar, pero en perspectiva de futuro. El primado funcional de la Comisión es de cierre.

## 4.6 EL CIERRE COMO CONOCIMIENTO

Cierre y tiempo se relacionan en la transición. Los tres discursos plantean el cierre desde el argumento de ventaja que implica hacerse cargo de los desafíos del futuro. Y el futuro es desarrollo. Lagos en el 2004 es quien decreta finalmente el término del proceso con el reconocimiento de las víctimas faltantes. El término del capítulo es en concreto el fin del problema de los derechos humanos. Todo se realiza con perspectiva de cerrar heridas, para avanzar a temáticas que son contingentes para el país. Las instituciones se orientan hacia la misma perspectiva. En un primer momento, ofensores y ofendidos requieren un punto de encuentro en el perdón para superar el pasado. Lagos en el 2000 es más enfático y convoca a todo Chile a dejar de mirar hacia el pasado que separa. Finalmente, la CNPPT, que es un reconocimiento único en el mundo, no sólo valida las víctimas, sino que es la pieza faltante para finalizar el puzle.

## 4.7 IDEOLOGÍAS CONSTRUIDAS

Aylwin en su discurso de 1991 plantea los temas de verdad, justicia, perdón y punto final. Sobre la verdad, establece que en Chile entre los años 1973-1990 agentes del Estado violaron los derechos humanos. En relación a esto, se refiere a la justicia bajo tres acepciones. Primero, sobre la impunidad. Lo que significa que las perpetraciones fueron favorecidas cuando el Poder Judicial no cumplió sus funciones. Segundo, el Presidente plantea que justicia no es venganza. Es decir, que quien use la violencia como justificación de justicia viola los derechos humanos. Porque sólo la Justicia imparte justicia. Tercero, justicia implica encontrar los detenidos desaparecidos y definir responsabilidades. El perdón posee dos aristas. Por un lado, el Estado pide perdón. Por el otro, el acto de perdonar se dirige a quienes fueron vejados. Este perdón se sustenta en superar heridas del pasado, para vivir en unión y democracia. El punto final sustenta la paz. El pasado es conflicto y desunión. El futuro es democracia, desarrollo y justicia social. Las heridas y la verdad del pasado deben ser asumidas. No obstante, dichas heridas son irremediabiles. Es por ello que el Presidente apela a un punto final.

En el discurso pronunciado en 2000, Lagos explica las razones que conllevaron a la dictadura, y establece dos pasados. Uno genera el conflicto que desata el Golpe de Estado. El otro es la tradición republicana, marcada por el estado de derecho y la diversidad. La diversidad es una característica positiva de la historia nacional, que permite interpretar el pasado de forma diferente y debatir, pero no implica apartarse de las tradiciones republicanas. La pérdida de esta tradición es la responsable del conflicto, y éste no se limita al año 1973. El problema se origina del agudo conflicto político de los años sesenta y setenta. Durante esos años se perdió la tradición republicana. Esto derivó en un periodo de crisis que dividió a Chile. Pero tras la MDDH se retoma el hilo, y se logra un solo gran bando: el bando de Chile.

Finalmente, en el discurso de 2004 Lagos notifica el cierre del problema de los derechos humanos. Para ello, asume la verdad de la tortura y la prisión como una práctica que en el pasado, por la pérdida de la tradición histórica, se institucionalizó. Pero que no



es propio de la tradición histórica chilena. Se circunscribe a un pasado en que el Estado y las Fuerzas Armadas se alejaron de dicha tradición. Se completa el hito que faltaba para cerrar el ciclo. Con esto se completa la justicia. Pero el reconocimiento de los hechos no debe reabrir heridas, sino cerrarlas. Es necesario cerrar el pasado para mirar el futuro.

## 5 DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los discursos configuran una historia oficial. El comienzo lo emprende Aylwin en 1991, a través del binomio pasado/futuro. Este binomio permitió establecer aristas importantes. Primero, el reconocer los hechos y enmarcarlos entre 1973-1990. Segundo, esta distinción le permite a Lagos en el 2000 establecer la razón de la dictadura, basado en la pérdida del hilo conductor de la tradición histórica de un Chile unido, que históricamente no incurre en prácticas de violencia ni contra el estado de derecho. Por lo tanto, la dictadura es un hecho puntual y pasado. Tercero, al ser un hecho puntual y pasado, requiere de un cierre. No de la temática de los derechos humanos sino del problema de los derechos humanos (WILDE, 2013) que divide al país. Ni para Aylwin ni para Lagos, en ninguno de los discurso, este cierre apunta hacia la impunidad. Tampoco niegan lo ocurrido. La transición chilena se sustenta en el reconocimiento de prácticas institucionales de vejámenes. Cuarto, Lagos en el 2000, concordando con la derecha política (UDI, 2003), establece que la violencia precede al Golpe de Estado. Se inicia en los años sesenta con la agudización del conflicto político. Pero para ambos presidentes este pasado es división. Por eso apelan a retomar otro pasado: el pasado republicano. Los tres discursos manifiestan mirar de frente el pasado doloroso, pero con perspectiva de futuro. Y el futuro para ambos presidentes significa unión, desarrollo y crecimiento. Para alcanzar este futuro, la sociedad debe dejar de mirar el pasado del conflicto y enfocarse en el pasado republicano. Sólo así se logrará lo que Lagos en el 2000 llamó el Bando de Chile.

Para establecer estas premisas, los discursos presidenciales entrelazaron los conocimientos de reconciliación, pasado y cierre. Y a juicio de esta investigación, es en su acoplamiento y reproducción (FAIRCLOUGH, 1995, 2012), cuando se responde la pregunta ¿qué ideologías subyacentes promueven los discursos presidenciales de la transición chilena de la última dictadura militar a través de sus construcciones simbólico-discursivas?

Reconocer los hechos como verdad, responsabilizarse, promover la reparación y la justicia por sobre la impunidad, fue la forma de alcanzar el cierre. El pasado permitió situar los hechos, y también explicar por qué ocurrieron. Esto logra un orden del discurso (FAIRCLOUGH, 2000a, 1995, 2012; STECHER, 2014). La pérdida del hilo conductor establece un sentido para lo ocurrido. Y por ello la importancia de las instituciones (FAIRCLOUGH, 2012): las comisiones validan, el Estado asume, los agentes del Estado perpetran, las Fuerzas Armadas se comprometen con el nunca más, y todos como nación avanzan hacia el futuro.

¿Qué esperan los discursos presidenciales de la sociedad frente a estos conocimientos? Esperan una práctica social (FAIRCLOUGH, 2012). Esperan que como

ocupación se asuma la verdad. Que las relaciones sociales se basen en el reconocimiento, pero que centren su mirada en los problemas del futuro. Que los objetos sean la historia oficial. Que los tiempos se centren en el mañana, y que se comprenda que las violaciones de los derechos humanos están circunscritas a un pasado determinado. Se espera internalizar la creencia de que las instituciones armadas se ubican en un pasado republicano y no dictatorial. Que si bien los hechos ocurrieron, fue por obras de agentes del Estado, instadas por un conflicto que precede al Golpe de Estado. La semiosis (FAIRCLOUGH, 2000a) que construye los discursos se apoya en la creencia de una dictadura superada. Por lo tanto, de una transición concluida. Los presidentes reconocen los hechos, los circunscriben a un pasado, cierran el problema de los derechos humanos y se centran en los problemas del futuro.

Las construcciones simbólico-discursivas se basan en la temporalidad. El objetivo de la transición es asumir la reconciliación a través de verdad, justicia y reparación. Para ello debe enfrentarse el pasado. Éste se bifurca. El primero es el pasado del conflicto. Centrarse en él divide en bandos, reabre heridas y promueve la confrontación. El otro segundo conlleva al futuro. Reconoce lo ocurrido, pero referenciando al pasado de la tradición republicana. Es la base para un Chile unido. Es lo que construye el bando de Chile.

El estudio declara como limitante que las ideologías no son monolíticas. Evolucionan, se reinterpretan y producen actores autónomos que generan prácticas contraculturales. Estas prácticas no son analizadas en el artículo. Por lo que se considera importante investigarlo en próximos estudios.

## REFERENCIAS

- AYLWIN, P. Verdad, Justicia y Reconciliación. En E. Lira; y G. Morales (Eds.), *Derechos Humanos y Reparación: una discusión pendiente* (p.21-24). Santiago: LOM Ediciones, 2005.
- BILLIG, M. El nacionalismo banal y la reproducción de la identidad nacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 60(1), 37-57, 1998..
- CHAVEZ-SEGURA, A. Can Truth Reconcile a Nation? Truth and Reconciliation Commissions in Argentina and Chile: Lessons for Mexico. *Latin American Policy*, 6(2), 226–239, 2015.
- CHILE. Presidente (1990-1994: Patricio Aylwin). *Discurso de Patricio Aylwin Azócar al dar a conocer a la ciudadanía el informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación*. Santiago, 4 de Marzo de 1991.
- CHILE. Presidente (2000-2004: Ricardo Lagos). *Discurso del Presidente de la República, Señor Ricardo Lagos Escobar, al recibir el acuerdo final*. Santiago, 13 de Junio de 2000.
- CHILE. Presidente (2000-2004: Ricardo Lagos). *El presidente de la República Ricardo Lagos da a conocer el Informe de la Comisión sobre prisión política y tortura*. Santiago, 28 de Noviembre del 2004.
- COLLINS, C; HITE, K; Y JOIGNANT, A. Introducción. En C. Collins; K. Hite; y A. Joignant (Eds.), *Las Políticas de la Memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013. p. 25-54.
- ESPEJO, S. Los discursos presidenciales en la Argentina democrática 1983/2011. *Postdata*, 19(2), 757-759, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis*. The Critical Study of Language. Londres: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, N. Critical discourse analysis. *International Scientific Researchers*, 7, 452-487, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. Discourse, social theory, and social research: The discourse of welfare reform. *Journal of Sociolinguistics*, 4, 163-195, 2000a.

- FAIRCLOUGH, N. Representaciones del cambio en el discurso neoliberal. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 16, 13-35, 2000b.
- FAIRCLOUGH, N. The dialectic of discourse. *Textus*, 14(2), 231-242. 2001.
- HINER, H; AZÓCAR, M. Irreconcilable Differences. Political Culture and Gender Violence during the Chilean Transition to Democracy. *Latin American Perspective*, 42(3), 52-72, 2015.
- JÄGER, S. Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico de discurso*. Barcelona: Gedisa Editorial, 2003. p. 61-100.
- JELÍN, E. Memoria y democracia. Una relación incierta. *Nueva Época*, 221, 225-241, 2014.
- LIRA, E. Algunas Reflexiones a Propósito de los 40 Años del Golpe Militar en Chile y las Condiciones de la Reconciliación Política. *Psykhé*, 22(2), 5-18, 2013.
- LIRA, E. Mesa de Diálogo de Derechos Humanos. En E. Lira y G. Morales (Eds.), *Derechos Humanos y Reparación: una discusión pendiente*. (p.152-164). Santiago: LOM Ediciones, 2005.
- LIRA, E. Trauma, Duelo, Reparación y Memoria. *Revista de Estudios Sociales*, 36, 14-28, 2010.
- LOVEMAN, B; LIRA, E. (1999). *Las suaves cenizas del olvido: Vía chilena de Reconciliación Política 1814-1932*. Santiago: LOM Ediciones, 1999.
- MUÑOZ, J. *Análisis Crítico del Discurso de la Presidenta Michelle Bachelet Jeria del 11 de Marzo del 2006*. Tesis. Universidad Austral de Chile, 2006.
- OTEÍZA, T; PINUER, C. La temporalidad, recurso estratégico en documentos oficiales de derechos humanos en Chile. *Estudios filológicos*, 46, 81-99, 2010.
- OYARZO, C. Las razones de los presidentes: Análisis argumental de los discursos presidenciales inaugurales de la transición política de Chile. *Sociedad Hoy*, 12, 9-28, 2007.
- PARKER, I. Critical Discursive Practice in Social Psychology. En N. Bozatis y T Dragonas (Eds.), *The Discursive Turn in Social Psychology*. Ohio: Taos Institute, 2011. p. 190-204.
- PIPER, I. Memorias de la violencia política en Chile: 1970-2014. *Revista Anos 90*, 22(40), 179-191, 2015.
- RUDERER, S. La Política Del Pasado En Chile 1990- 2006: ¿Un Modelo Chileno?. *Universum*, 25(2), 161-177, 2010.
- SAAVEDRA, J.; FARÍAS, F. Construcción neoliberal de la política social chilena en el discurso de Pinochet. *Revista Katálysis*, 17(1), 22-30, 2014.
- SALAZAR, G. *La enervante levedad histórica de la Clase Política Civil (Chile, 1900-1973)*. Santiago: Debate, 2015.
- STECHEER, A. Fairclough y el lenguaje en el Nuevo Capitalismo: Análisis de las dimensiones discursivas del mundo del trabajo. *Psicoperspectivas*, 13(3), 19-29, 2014.
- UDI. *La Paz Ahora*. Propuesta de la UDI sobre Derechos Humanos. Santiago, 2003.
- VAN DIJK, T. *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Editorial Siglo XXI, Décima Edición, 1996.
- VERÓN, E. La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política. En E. Verón, L. Arfech, M. Chirico, E. Delpola, N. Golman, et al. (Eds.), *El Discurso Político*. Lenguajes y Acontecimientos. Buenos Aires: Editorial Hachette, 1987. p. 11-26.
- WILDE, A. Un tiempo de Memoria: Los derechos humanos en la larga transición chilena. En C. Collins, K. Hite, y A. Joignant (Eds.), *Las Políticas de la Memoria en Chile: Desde Pinochet a Bachelet*. (p.55-84). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales, 2013.
- WODAK, R. Critical discourse analysis: history, agenda, theory, and methodology. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods for Critical Discourse Analysis*. London: Sage, 2009. p. 1-33.
- WUDAK, R. El enfoque histórico discursivo. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Método de Análisis Crítico del Discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003. p. 111-142.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-3618>

## GÊNEROS DA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE LANGUAGE GENRES IN THE PERSPECTIVE OF COMPLEXITY GÊNEROS DEL LENGUAJE EN LA PERSPECTIVA DE LA COMPLEJIDAD

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva\*  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Letras  
Belo Horizonte, MG, Brasil

RECEBIDO EM: 16/06/18.

APROVADO EM: 20/12/18.

**Resumo:** Este artigo, na perspectiva da linguagem como um sistema adaptativo complexo, argumenta que os gêneros, sejam orais, escritos, imagéticos ou aqueles que reúnem vários modos de representação, são atratores em um sistema adaptativo complexo, continuando uma discussão já iniciada por Larsen-Freeman e Cameron (2008). Defende o conceito de gêneros da linguagem em substituição a gêneros discursivos ou gêneros textuais como uma alternativa ao problema terminológico deste tipo de estudo no Brasil. Traz também uma reflexão sobre a integração conceitual de gêneros, as semioses complexas e as experiências multimodais, acompanhadas de exemplos de textos e experiências com ações de linguagem multimodais.

**Palavras-chave:** Gêneros de linguagem. Complexidade. Integração conceitual. Semioses complexas.

**Abstract:** This article, from the perspective of language as a complex adaptive system, argues that genres, whether oral, written, imagetic or those that bring together several representation modes, are attractors in a complex adaptive system, continuing a discussion already initiated by Larsen-Freeman and Cameron (2008). It defends the concept of genres of language to replace discursive genres or textual genres as an alternative to the terminological problem of this type of study in Brazil. It also brings a reflection on the conceptual integration of genres, complex semioses and multimodal experiences, followed by examples of texts and experiences with multimodal language actions.

**Keywords:** Language genres. Complexity. Conceptual integration. Complex semioses.

**Resumen:** Este artículo, en la perspectiva del lenguaje como un sistema adaptativo complejo, argumenta que los géneros, sean ellos orales, escritos, imágenes o aquellos que reúnen varios modos de representación, son atractivos en un sistema adaptativo complejo, continuando una discusión ya iniciada por Larsen-Freeman y Cameron (2008). Defiende el concepto de géneros del lenguaje en sustitución a géneros discursivos o géneros textuales como una alternativa al problema terminológico de ese tipo de estudio en Brasil. También trae una reflexión sobre la integración conceptual de géneros, las semiosis complejas y las

---

\* Doutora em Linguística e Filologia pela UFRJ. Professora titular da Faculdade de Letras da UFMG e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9379-5698> E-mail: [vlmop@veramenezes.com](mailto:vlmop@veramenezes.com).

*experiencias multimodales, acompañadas de ejemplos de textos y experiencias con acciones de lenguaje multimodales.*

**Palabras clave:** *Géneros del lenguaje. Complejidad. Integración conceptual. Semiosis complejas.*

## 1 INTRODUÇÃO

Saussure (1995) já preconizava a complexidade do fenômeno da linguagem quando dizia que ela é multiforme e que pertence a diferentes domínios, “ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence, além disso, ao domínio individual e ao domínio social; não se deixa classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade” (p.17).

A respeito de a linguagem não se deixar classificar, sempre é bom lembrar Umberto Eco (2010) e sua *A vertigem das listas*, onde o autor demonstra nossa tendência de tentar estabilizar os fenômenos, enquadrando-os em listas, e a consequente perturbação que nos causam as listas não finitas, aquelas que não permitem incluir todos os exemplares.

Listar é tentar compreender o infinito e criar ordem, catalogar, classificar. Assim como Eco, nós linguistas também somos fascinados pelas categorizações, mas classificar nem sempre é uma tarefa possível, pois há fenômenos, como os gêneros, que são infinitos em suas emergências. Antes de falar sobre gêneros, proponho uma compreensão de linguagem como um sistema adaptativo complexo.

## 2 LINGUAGEM COMO SISTEMA ADAPTATIVO COMPLEXO

Um sistema adaptativo complexo se caracteriza pela reunião de elementos ou agentes, em constante interação, que se influenciam mutuamente, evoluem com o tempo e se auto-organizam, fazendo emergir novos padrões em diferentes níveis ou escalas. Esses sistemas são abertos, ou seja, recebem influência de seu meio; são dinâmicos, adaptativos e não lineares.

A linguagem é constituída por vários modos de expressão e cada um desses modos está em interação com o outro na tarefa de produzir sentido, ou seja, na semiose. Esses sistemas se compõem de outros subsistemas complexos em interação e que se influenciam mutuamente.

O sistema é dinâmico porque está em constante mudança, adaptação e crescimento. Podemos prever que haverá mudanças, mas saber quais serão elas é algo imprevisível. Quem poderia prever, por exemplo, todas as transformações geradas pela entrada da Internet no sistema social e, conseqüentemente, na linguagem?

A ideia de sistema complexo, como pontuado por Paiva e Nascimento (2006), já estava presente nos estudos de Beaugrande na década de 90. Gostaria de ampliar esse reconhecimento, reunindo algumas ideias de Beaugrande sobre o que é um texto, entendendo que texto é sempre a manifestação de um gênero. Como ressalta Rojo (2005, p.189), “todo exemplar de um texto observável pode ser considerado como pertencente a um gênero”.

Beaugrande (1997a) conceitua texto como veículos das atividades humanas definidos como “configurações significativas da linguagem com intenção comunicativa”<sup>1</sup>. Em outro texto, no mesmo ano, Beaugrande (1997b) afirma que “é essencial ver o texto como um evento comunicativo para onde convergem ações sociais cognitivas e linguísticas, e não apenas como uma sequência de palavras oralizadas ou escritas”. Ele acrescenta que podemos ver o texto como

Um sistema de conexões entre vários elementos: sons, palavras, significados, participantes do discurso, ações em um plano, etc. Visto que esses elementos claramente pertencem a tipos diferentes, o texto deve ser um multissistema composto de múltiplos sistemas interativos. (BEAUGRANDE, 1997b, 1.16)

Assim concebido, Beaugrande (1997b) vê o texto como se fosse a ponta de um Icebergiceberg, uma pequena quantidade de matéria e energia que condensa uma enorme quantidade de informação e que é amplificada pelo ouvinte ou leitor. Como advertia Beaugrande (1980), um texto não é a simples soma dos significados de frases e palavras, e como esse autor esclareceu em outro trabalho “os textos são lineares apenas na superfície, enquanto suas estruturas subjacentes (qualquer que seja o tipo) são organizadas em termos de múltiplos acessos” (BEAUGRANDE, 1981/2005).

Essa condensação de informações é vista por Turner (2006) como compressão, “um truque mental altamente impressionante” (p. 94) que permite comprimir uma grande quantidade de dados em poucos elementos; e por Nascimento e Paiva como compressão fractal:

O processo fractal "abrange toda a estrutura em termos das ramificações que a produzem, ramificações que se comportam de maneira coerente, das grandes a pequenas escalas" (GLEICK, 1989, p. 103). O mesmo raciocínio pode ser aplicado ao processamento cognitivo e à materialidade textual, pois existem possibilidades infinitas de processamento de sentidos de forma auto-semelhante em pequenas e grandes escalas. Para produzir sentido, utilizamos diariamente uma proliferação de cenas que são recursivamente ativadas, integradas, fundidas, e compactadas de forma fractal, ou seja, auto-semelhante. Da mesma forma esse processamento é atualizado textualmente, em palavras, diálogos, textos/gêneros de forma recursivamente auto-semelhante. Reversamente, ao interpretarmos esses textos, também operamos de forma auto-similar com compressões e descompressões de cenas, à semelhança da compressão fractal das imagens digitais. (NASCIMENTO; PAIVA, 2011, p. 364-365)

As possibilidades infinitas de processamento de sentido a que se referem Nascimento e Paiva (2001) dialogam com outra ideia importante na obra de Beaugrande que é a inseparabilidade entre texto e contexto, reforçando a visão complexa da linguagem. Segundo Beaugrande (2004) essa inseparabilidade parece sugerir um paradoxo circular:

usa-se o texto para processar o contexto ao mesmo tempo em que se usa o contexto para processar o texto, como se fosse possível saber de antemão o que está sendo dito. Mas, de fato, os dois processos acontecem em um ciclo dialético, cada lado informando e guiando o outro.

---

<sup>1</sup> Esta e as demais traduções são de responsabilidade da autora. Os textos de Beaugrande foram baixados de sua homepage em 2010. Infelizmente, seu acervo não foi preservado após seu falecimento.

Os indícios da visão do texto em uma concepção de linguagem como sistema complexo estão presentes nas ideias de que o texto não é a mera soma de significados de frases e palavras; de que o texto envolve ações sociais cognitivas e linguísticas; de que o texto não é linear; de que o texto é um sistema de conexões entre vários elementos, incluindo aqueles do contexto.

Tenho defendido que a “língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais, se constituindo em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade”<sup>2</sup>. Agir na sociedade por meio da linguagem é agir com gêneros materializados não apenas no texto linguístico, mas também em outros sistemas semióticos, o que justifica minha escolha por gêneros da linguagem, tema da seção seguinte. A crítica política é um exemplo dessa manifestação em vários gêneros e suportes. Veja, por exemplo, o protesto “Fora Temer”, logo após o impeachment da Presidente Dilma Rousseff em 2016. Ele se materializou em gritos, abertura e fechamento de apresentações acadêmicas, shows musicais, faixas, gifs, memes, cartazes, charges, quadrinhos, desenhos (Fig. 1) e até em uma carta enigmática (Fig. 2)<sup>3</sup>.



**Figura 1 – Desenho Fora Temer**

Fonte: <http://twitter.com/realserial>



**Figura 2 – Carta enigmática Fora Temer**

Fonte: <http://consciencia.blog.br/2016/07/20-atitudes-fora-temer.html>

Minha opção por gênero da linguagem implica também uma visão da linguística não apenas como uma ciência que estuda a linguagem verbal humana, mas também as várias linguagens humanas. Na história dos estudos linguísticos, houve várias mudanças de fase: do estudo exclusivo da palavra e da frase para a inclusão do estudo do texto e, depois, do texto para o do discurso. Agora, precisamos ter uma visão mais transdisciplinar, abrindo nossas mentes para uma compreensão da realidade que articule as várias linguagens que nos constituem como seres complexos que vivem mediados pela linguagem e se constituem identitariamente pela linguagem.

<sup>2</sup> A primeira vez que defendi esse conceito foi em 2005 quando respondi a uma série de perguntas para o projeto de livro intitulado *Conversas com Linguistas Aplicados*.

<sup>3</sup> Veja coletânea de materializações diversas de Fora temer no blog <http://consciencia.blog.br>, disponível em: <http://consciencia.blog.br/2016/07/20-atitudes-fora-temer.html>. Acesso em: 6 maio 2018.

Na próxima seção, desenvolvo a proposta de gêneros da linguagem.

### 3 GÊNEROS DA LINGUAGEM

Em primeiro lugar, recorro à etimologia da palavra gênero para depois defender minha proposição de gêneros da linguagem.

A palavra gênero vem do latim *genus* (tipo, espécie) e, no inglês, deu origem às palavras *gender* e *genre*. *Gender* é usada não apenas para designar o gênero das espécies, mas também o gramatical: masculino, feminino e neutro. *Genre* é usado para tipo ou categoria, especialmente de trabalhos textuais e artísticos.

Em português, temos apenas a palavra gênero. Seu primeiro uso nos estudos linguísticos se deu na distinção dos gêneros das palavras. Segundo Schüller (2001, p. 56) “os gêneros da gramática podem ter alimentado a imaginativa suposição dos três sexos primitivos. O neutro poderia lembrar um terceiro sexo, desaparecido, o andrógino, fusão dos outros dois”.

Mais tarde passou também a nomear a tipologia de gêneros e aí se instalou a discórdia: Gêneros textuais? Gêneros do texto? Gêneros discursivos? Gêneros do discurso?

Como nos adverte Rodrigues (2004, p. 415), a respeito da diversidade de pesquisas sobre gêneros,

seria ingênuo crer que quando essas pesquisas discutem a noção de gênero estejam falando do mesmo objeto teórico. Como no caso da noção de língua, não se está diante de um conceito homogêneo, mas de distintas concepções, alicerçadas em correntes teóricas diversas ou não.

Segundo Bezerra (2017, p. 23), Marcuschi (2000), em texto não publicado, chegou a propor “gêneros comunicativos” para resolver as “querelas teóricas”<sup>4</sup>, o que não se efetivou nas produções desse autor. Bezerra (2017, p. 32) entende que “uma compreensão dicotômica da terminologia gêneros discursivos e gêneros textuais dificilmente mostrará alguma produtividade”, pois ele entende, e eu concordo, que “a compreensão holística dos gêneros inclui a compreensão dessas duas dimensões que lhes são constitutivas”.

A argumentação de Bezerra (2017) vem ao encontro de meu desconforto com a proliferação de nomes para determinados fenômenos, como, por exemplo, o conceito de letramento, mas isto seria assunto para outro texto. Entendo que a busca por precisão terminológica é uma forma de delimitar territórios teóricos, mas que, na prática, acabam criando um problema como é o caso da disputa por determinadas denominações. Ouso fazer uma proposta diferente, a de gêneros da linguagem. Meu intuito não é o de ampliar a discórdia, mas o de oferecer aos estudiosos sobre gêneros a opção de um termo guarda-chuva. É dessa forma que tenho me referido aos gêneros desde 2017, quando lancei a ideia no Simpósio de Gêneros Textuais (SIGET). Não sei se haverá adesão, mas, pelo menos, resolveu o meu próprio incômodo.

---

<sup>4</sup> A respeito da história do uso dessas denominações em torno do conceito de gênero, recomendo a leitura da obra de Bezerra (2017).



Minha proposição se apoia no entendimento de que a língua(gem) – língua e linguagem – é um sistema complexo que se constitui de vários sistemas semióticos e de que texto, manifestação do gênero, e discurso, enunciador dos gêneros são partes de um todo complexo. Ao fazer essa proposta, revejo minha própria definição de gênero (PAIVA, 2004, p.76) quando optava pela denominação gênero textual e dizia:

A partir de minhas leituras de Bakhtin (1992), Bhatia (1994), Swales (1990), Bronckart (1999), e Marcuschi (2002), defino gêneros textuais como sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um continuum de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas.

Nessa proposta, eu já ressaltava a questão da linguagem, mas restringia a noção de linguagem à escrita e à oralidade, ressaltando os padrões de organização e ignorando outros sistemas semióticos.

A respeito da polêmica gênero discursivo ou textual, entendo que a proposta de gêneros da linguagem vai ao encontro de Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005, p.8) que veem o gênero como “unidade da linguagem”. Eles afirmam que “o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem” e citando Meurer (2000) acrescentam que o gênero “é um fenômeno que se localiza entre língua, discurso e as estruturas sociais”.

Tenho respaldo, também, em Bezerra (2017, p. 13) que defende que “o gênero não é ou discursivo ou textual, mas é simultaneamente indissociável tanto do discurso quanto do texto e seria um equívoco reduzi-lo a qualquer um desses polos”. Ele acrescenta que “numa concepção como forma de ação social, a forma do texto é um critério claramente insuficiente para a definição do gênero” (p. 43). Para o autor, “o problema de fundo a elucidar seria a relação entre texto, gênero e discurso” (p. 45), e recorre a Coutinho (2004), que vê “o gênero como categoria mediadora entre o texto e o discurso” (p. 45) e conclui, citando um de seus textos (BEZERRA, 2006, p. 6) que afirma que “O discurso, por um processo de esquematização, conduziria a uma dada disposição textual, cuja manifestação visível, o texto como objeto empírico, se configuraria na forma de um gênero” (p. 45).

Encontro apoio também em Miller (2009) que argumenta que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação que é usada para sua realização” (MILLER, 2009, p. 22). A autora também alude à dificuldade de classificações ao dizer:

A compreensão de gênero retórico que eu estou defendendo é baseada na prática retórica, nas convenções do discurso que uma sociedade estabelece como maneiras de “agir junto”. Essa compreensão não se presta à taxonomia, porque gêneros mudam, evoluem e se deterioram; o número de gêneros correntes em qualquer sociedade é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade. (MILLER, 2009, p. 41)

Miller (2009) define gênero como uma “ação significativa e recorrente” (p. 44). Ela chama os gêneros de artefatos culturais e explica que “como portadores de cultura, esses artefatos literalmente incorporam conhecimento – conhecimento sobre estética, economia, política, crenças religiosas e todas as variações daquilo que conhecemos por cultura humana” (p. 49).

Para Miller (2009), gênero é uma forma de ação social. Como agimos por meio dos gêneros, considero que faz mais sentido rotular esses instrumentos de ação como gêneros da linguagem em vez de gêneros do texto, gêneros do discurso, gêneros textuais ou gêneros discursivos. Afinal, agimos com vários modos de linguagem e não apenas com o verbal.

Gêneros da linguagem é um termo guarda-chuva que inclui texto e discurso e outros modos semióticos. Ao optar por “gêneros da linguagem”, não excluo gêneros textuais”, “gêneros do discurso” ou “gêneros discursivos”, ao contrário, os incluo no guarda-chuva e acolho gêneros não verbais, que também são ações de linguagem. Ao fazer essa opção, apoio-me em uma visão de linguagem na perspectiva da complexidade.

Ao optar por gêneros da linguagem sem focar, exclusivamente no texto oral, escrito ou gestual, privilegio a experiência humana com a linguagem em geral, independentemente do(s) modo(s) semiótico(s).

### 3.1 O GÊNERO COMO ATRATOR

Os comportamentos característicos de um sistema são chamados de atratores e, segundo Marshall (1996), “a ordem é criada por “atratores estranhos” – forças ou formas de probabilidade que parecem impedir que o sistema ultrapasse certas fronteiras invisíveis”. Nas palavras de Sawyer (2005, p. 17), atratores são “formas relativamente estáveis em direção às quais o sistema tende a gravitar” o que nos remete à definição de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 189), os gêneros podem ser vistos como atratores no sistema discursivo e explicam que “por meio do uso e das adaptações que ocorrem nas múltiplas interações de micro-nível ao longo do tempo, certas formas de compreender o mundo e falar sobre ele emergem como padrões e gêneros relativamente estáveis”. Esse entendimento dialoga com as ideias de Bakhtin sobre gêneros, o que é reconhecido por Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 190) que o citam:

Os gêneros são o resíduo de comportamento passado, um acréscimo que molda, orienta e restringe o comportamento futuro. ... Sua forma não é mera forma, mas é de fato um conteúdo ‘estereotipado, cristalizado, velho (familiar) ...’, [que] serve como uma ponte necessária para um conteúdo novo, ainda desconhecido’, porque é ‘uma visão antiga de mundo, tida como cristalizada’ Bakhtin (1986, p. 159-172).

Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 190) lembram também que “os gêneros são dinâmicos e continuam mudando com o uso. Sua estabilidade se combina com a variabilidade, e é essa variabilidade que fornece o potencial para o crescimento e a mudança”. De fato, os gêneros se adaptam ao longo do tempo e emergem em múltiplas práticas sociais como formas, relativamente estáveis, para agir no mundo. Ou ainda, como comenta meu colega Julio Araujo (comunicação pessoal), no dizer de Bakhtin, um gênero é novo e velho ao mesmo tempo e “só se conserva graças a sua permanente renovação” (2002, p. 106).

Partindo desse pressuposto teórico, de que o gênero é um atrator, entendido como um padrão de comportamento relativamente estável, relembro a importância do conceito de “relativa estabilidade”. Por mais diversas que sejam as definições, parece haver consenso entre os pesquisadores da área de gênero em torno da de Bakhtin e sua afirmação de que os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Se os enunciados que constituem os gêneros são relativamente estáveis, isso indica que fazem parte de um sistema não estabilizado, ou seja, em processo de mudança, característica básica dos sistemas adaptativos complexos.

Outras ideias de Bakhtin (2003) também dialogam com a noção de gênero como um sistema. Apesar de não usar o termo emergência, ele entende que o gênero emerge da atividade humana e que se desenvolve e se complexifica. Diz ele:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (p. 263)

Ao diferenciar gêneros primários e secundários, Bakhtin chama os primeiros de simples e os segundos de complexos. Nos excertos a seguir, ficam claras as ideias de interação, de mudança e de auto-organização e de emergência de novos padrões ou de novos gêneros.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (p. 263)

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. (p. 294)

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. (p. 297)

A recursividade, outra característica dos sistemas complexos, está também presente no sistema complexo da linguagem onde um gênero se repete de forma semelhante, se recombina, e se encaixa em outro. Bazerman (2005, p. 83) pontua, por exemplo, o papel da carta como geradora de outros gêneros. Se antes os relatos de pesquisa eram feitos por meio do gênero carta, hoje se materializam em artigos científicos que, por sua vez, estão também em processo de mudança com a incorporação de vídeos e de realidade virtual. Assim novos gêneros surgem e mudam de fase.

Em outras palavras, Devitt (2000, p. 698) explica que “exemplos demonstram que as pessoas usam gêneros para fazer coisas no mundo (ação e propósito social) e que essas

formas de agir se tornam tipificadas ao ocorrer sob o que é percebido como circunstâncias recorrentes”. A recorrência parece ser, portanto, um dos critérios para a identificação de gêneros e isso se dá dentro de relativa estabilidade, pois nenhuma ocorrência é totalmente igual à outra, apesar de alguns gêneros serem muito previsíveis como, por exemplo, as petições e as decisões interlocutórias em um processo jurídico.

Na óptica da teoria do caos, me interessam as bifurcações, as respostas criativas em reação às mudanças no ambiente. Como afirmam Briggs e Peat (1999, p.19),

Nossos corpos são permeados por sistemas abertos e caóticos que permitem uma resposta constantemente criativa a um ambiente em mudança. Por exemplo, nosso cérebro se auto-organiza ao mudar sua conectividade sutil com cada ato de percepção. A lista de maneiras pelas quais a natureza coloca em uso o princípio do caos auto-organizado é virtualmente infinita.

O que mais me interessa são as ações de linguagem não recorrentes, aquelas que fogem da relativa estabilidade, emergências que primam pela originalidade e pela imprevisibilidade.

### 3.2 EMERGÊNCIAS

Eventualmente, emergem novos comportamentos linguísticos em gêneros bem estabilizados. Um exemplo é o uso de versos em um processo jurídico. Este foi o caso de uma ação contra uma seguradora em função de acidente sofrido pelo seu cliente no estado de Tocantins. O advogado Carlos Nascimento escreveu sua petição em versos solicitando que um processo continuasse a tramitar em Palmas. O excerto<sup>5</sup>, a seguir, é a parte final de um total de 18 versos.

[...]  
Portanto, o autor para finalizar  
Pede para o doutor, a presente rejeitar  
Essa é a contestação,  
Parece de canastrão  
Mas, sem atrevimento.  
Pede, suplica o deferimento  
Carlos Nascimento

O juiz Zacarias Leonardo, também de forma imprevisível, deferiu o pedido no mesmo estilo, em versos. Reproduzo aqui apenas a parte final dessa decisão interlocutória.

<sup>5</sup> Os textos completos podem ser encontrados em vários jornais e páginas na web sobre direito, A fonte utilizada aqui foi o site Consultor Jurídico e a notícia pode ser lida em <https://www.conjur.com.br/2015-jul-09/tocantins-advogado-peticiona-verso-juiz-decide-poesia>.

[...]

Em seu parágrafo único o artigo cem (100) soluciona o embate;

O foro do domicílio do autor era escolha que bastava.

A contestação não parece de canastrão;

Pelo contrário, sem respaldo legal e sem assento;

Parece, isto sim, a exceção, uma medida de protelação;

Coisa de instituição financeira querendo ganhar tempo.

O uso imprevisível de versos na petição e na decisão interlocutória chamou a atenção de tal forma que o fato foi noticiado em vários jornais. Apesar de inusitada, as peças jurídicas não ferem nenhuma norma, pois não existe nenhuma legislação que impeça o uso de versos. Outros exemplos de gêneros, que tipicamente são escritos em prosa podem ser encontrados em versos, desde uma receita culinária a até um boletim de ocorrência policial feito em versos e rimas de cordel<sup>6</sup>.

De qualquer forma, mesmo em verso, podemos reconhecer, na petição, seus elementos essenciais: sua fundamentação e pedido, em uma ação de reivindicação de um direito; em uma receita, a lista de ingredientes e procedimentos; ou em um boletim de ocorrência policial, uma narrativa em que constam o fato ocorrido, a data e o horário, dados dos envolvidos e o nome do policial que fez o registro.

No entanto, há gêneros que fogem do conjunto dos já conhecidos. Como já disse Lemke (2005), os gêneros já não são o que costumavam ser, estão cada vez mais multimodais, o sentido não fica confinado às fronteiras da língua e os gêneros se valem de outros sistemas semióticos. Afinal, a linguagem é um sistema adaptativo complexo.

A maior perturbação sofrida pelos que se interessam pelo estudo dos gêneros é a categorização. Mas o estudo de gêneros não precisa apenas categorizar. Se queremos ler o mundo, uma abordagem cognitiva seria bastante produtiva, procurando identificar as integrações conceituais de gêneros que fazem emergir outros gêneros.

### 3.3 A INTEGRAÇÃO DE GÊNEROS

Vejam, por exemplo, uma postagem que circulou no FaceBook logo após o anúncio da prisão do ex-presidente Lula na primeira semana de abril de 2018: “Quando os facistoides dizem: “\_ O próximo é o Aécio.” Eu lembro da minha mãe, quando dizia: “\_ Na volta a gente compra.””

Em uma abordagem tradicional de gêneros, diríamos que este é um gênero comentário argumentativo em rede social onde um usuário da rede manifesta sua posição ideológica e expõe sua opinião sobre um tema que circula naquele momento histórico e faz contraponto a outro comentário “O próximo é o Aécio”. Como todo gênero argumentativo, temos a polifonia como recurso que une outras vozes (os facistoides e a mãe) para produzir seu argumento.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://noticias.r7.com/cidades/noticias/delegado-registra-ocorrencia-em-forma-de-poesia-no-df-20110803.html>

Mais importante do que classificar gêneros, acredito, é perceber como a circulação de alguns gêneros são conceitualmente integrados a outros gêneros. Tenho interesse em ver quais são os gêneros que fizeram emergir esse argumento e que interações em um sistema complexo de produção de sentido fizeram o autor se manifestar dessa forma. Em uma perspectiva da semiótica peirciana, meu interesse está em semioses complexas, ou seja, como vários signos se integram na relação com seus objetos em um processo cognitivo (o interpretante) de geração múltipla de outros signos. Nessa perspectiva gêneros também são vistos como signos.

Voltando ao exemplo, em primeiro lugar há uma compressão conceitual que permite reunir as interações com enunciados escritos ou orais de “facistoides” com um diálogo entre a mãe e o enunciador. Nessa rede de gêneros temos dois diálogos em uma compressão temporal (o diálogo da infância e o da vida adulta), integrados conceitualmente no tempo da enunciação, mas temos também vários outros gêneros jornalísticos que circularam antes na sociedade para gerar os diálogos sobre a prisão de Lula e sobre a não prisão de políticos de outros partidos. Isso nos leva a uma semiose complexa. Recuperar esses gêneros e esses diálogos é um bom exercício para se ter uma ideia da complexidade das semioses, da produção dinâmica de sentido nas redes sociais.

Quando falamos em multimodalidade, pensamos em gêneros no papel, na tela, ou até mesmo no enunciador com seus gestos e expressões faciais, mas não pensamos na inseparabilidade entre texto e contexto e nem sempre prestamos atenção nos modos oferecidos pelo contexto, especialmente pelo tempo e o espaço em que ocorre a enunciação e nem na semiose complexa da interação de todos esses signos.

Um exemplo é a charge de Renato Aroeira<sup>7</sup> que circulou nas redes sociais, após um ataque a tiros no acampamento em apoio a Lula, em Curitiba, deixando dois feridos, no dia 29 de abril de 2018. O tempo é sempre um elemento importante na leitura de qualquer charge. Nesta charge, temos a integração das representações de um revólver e da Rede Globo, metonimicamente representada por sua logomarca. Mas temos também a integração conceitual dos gêneros que essa rede de televisão faz circular contra o presidente Lula e a favor das ações do juiz Moro (reportagens, entrevistas, debates, fotos, trechos de depoimentos, etc.) e da narrativa sobre o atentado no acampamento. Essa integração faz emergir uma crítica e uma acusação à rede Globo que teria culpa no episódio ao contribuir para o acirramento do ódio ao Partido dos Trabalhadores.



**Figura 3 – Charge sobre atentado em Curitiba**

Fonte: Aroeira, O Dia, 29 abril 2018.

<sup>7</sup> Agradeço ao chargista pela autorização de uso de sua charge.

Outro exemplo que trago para ilustrar é o Cabidaço, Que gênero é esse?

Em 4 de agosto de 2014, segundo reportagem publicada nesse dia pelo jornal El País<sup>8</sup>, houve um protesto, na hora do almoço, em frente à Câmara dos Vereadores de São Paulo. Diz o jornal:

Os funcionários da Câmara dos Vereadores de São Paulo que saíram para almoçar nesta terça-feira encontraram os portões do prédio, situado no Viaduto Jacareí, cheios de cabides pendurados. Um total de 660 cabides, se fomos exatos. “Estamos sendo assaltados!”, gritava uma manifestante em um megafone. “Os vereadores de São Paulo estão contratando 12 pessoas para seus gabinetes. Estão colocando cabos eleitorais em seus gabinetes”.



**Figura 4 – Cabidaço**

Fonte: [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/04/politica/1438719132\\_725759.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/04/politica/1438719132_725759.html)

Segundo o jornal, o protesto que eles intitularam cabidaço, foi feito por pouco mais de dez manifestantes que cobravam explicação pela ampliação de número de assessores por gabinete.

Esta ação de linguagem, dentro da esfera do protesto, é um bom exemplo de que não se separa o texto de contexto. O gênero cabidaço se dá não apenas por meio dos enunciados dos manifestantes, mas, essencialmente, pela narrativa metaforicamente representada pelos cabides cheios de recortes de bonecos de papel, representando os “empregados” pelos vereadores.

#### 4 EXPERIÊNCIAS MULTIMODAIS

Finalmente, gostaria de lembrar que há gêneros multimodais, mas há também experiências multimodais que integram gêneros diversos. Essa tem sido, por exemplo, minha experiência de leitura com algumas obras do clube de leitura TAG. Além do livro do mês, é comum haver uma indicação de uma *playlist*. Ler um livro enquanto se houve a *playlist*, complexifica a leitura e amplia o prazer estético<sup>9</sup>. Um exemplo vivenciado por mim foi o livro de Pat Smith, *Só Garotos*, e sua *playlist* com canções de Pat Smith, Jimmy Hendrix e Bob Dylan, dentre outras. Outro exemplo é observar um quadro em um museu

<sup>8</sup> [https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/04/politica/1438719132\\_725759.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/04/politica/1438719132_725759.html)

<sup>9</sup> Enquanto escrevo esse texto, recebo um livro da literatura sudanesa e ele vem acompanhado de uma mistura de cardamomo, hortelã e canela, inspirada na cultura sudanesa, para tomar um chá e acompanhar a leitura.

e ouvir uma descrição em áudio da pintura e outras informações relevantes, o que amplia a produção de sentidos.

Gostaria de terminar compartilhando uma experiência multimodal que impactou o carnaval do Rio de Janeiro de 2018 – o desfile da Escola de Samba Paraíso do Tuiuti.

O samba enredo de Moacyr Luz e Cláudio Russo, um gênero oral, que perguntava se a escravidão estava extinta foi cantado durante todo o desfile e integrava conceitualmente um espaço de mais de 130 anos: a escravidão africana no Brasil e as mudanças nas leis trabalhistas impostas pelo governo golpista e seus aliados em 2017. A compressão do tempo estava presente na canção e também nas alegorias ao longo do sambódromo. Em um texto multisemiótico, a escola recontou a história da escravidão no Brasil, criticou o racismo e denunciou a reforma trabalhista que oprime os trabalhadores.

Na comissão de frente, escravos negros eram açoitados por um capataz (ver Fig. 5), um carro representava um quilombo e outro um navio negreiro. Reportagem do portal G1 da rede Globo<sup>10</sup> na Internet assim descreveu as últimas alas do desfile:

As três últimas alas retrataram perrengues dos brasileiros em busca de bons empregos. Teve até menção aos "manifestoches", com painéis e camisas amarelas, ironizando manifestantes.

Com o último carro, a Tuiuti apresentou um "novo navio negreiro" buscando fazer uma comparação entre os "novos trabalhadores explorados pela classe dominante" e os escravos do passado.

Outros elementos como mãos acorrentadas, colarinhos brancos e moedas de ouro deixaram a analogia mais clara.



**Figura 5 – Açoitamento**

Fonte: Mídia Ninja. Disponível em: <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/veja-fotos-do-desfile-da-paraiso-do-tuiuti-que-exibiu-patos-e-temer-vampiro-no-carnaval/>



**Figura 6 – “Guerreiros da CLT”**

Uma ala mostrava o trabalho informal com pessoas fantasiadas de ambulantes e em outra, os operários seguravam uma enorme carteira de trabalho (Fig. 6). No último carro alegórico, o Neotumbeiro<sup>11</sup>, um vampiro, evocando a imagem do golpista Michel Temer,

<sup>10</sup> <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/carnaval/2018/noticia/paraiso-do-tuiuti-fala-de-escravidao-em-desfile-com-criticas-sociais.ghtml>

<sup>11</sup> Segundo Flô (2018), “navios negreiros eram conhecidos também como tumbeiros porque as péssimas condições da travessia provocavam a morte de muitos cativos.”



acompanhado por banqueiros, desfilava com a faixa presidencial adornada por notas de dinheiro (Fig. 7).



**Figura 7 – “O golpista neoliberalista”**

Fonte: Mídia Ninja <https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/veja-fotos-do-desfile-da-paraiso-do-tuiuti-que-exibiu-patos-e-temer-vampiro-no-carnaval/>

Abaixo do carro com o presidente vampiro, desfilavam os bateadores de panela, denominados de manifestoches os manifestantes fantoches do capital, vestidos com a camisa do CBF (Fig. 8) e os patos da Fiesp (Fig. 9),

Os patos fantoches era uma referência ao pato amarelo de plástico inflável criado pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), em 2015, para protestar contra o aumento de impostos. Esse pato foi muito utilizado como um símbolo dos protestos a favor do impeachment da presidenta Dilma Rousseff e o enredo do Tuiti, ao agregar a ele a mão e as cordinhas que o manipulam, metaforicamente, modifica a referência à Fiesp e coloca os manifestantes que apoiaram o impeachment, como patos, fantoches na mão do capital.



**Figura 8 – Manifestoches**

Fonte: Mídia Ninja (<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/veja-fotos-do-desfile-da-paraiso-do-tuiuti-que-exibiu-patos-e-temer-vampiro-no-carnaval/>)



**Figura 9 – Patos da classe dominante**

Fonte: Mídia Ninja (<https://www.diariodocentrodomundo.com.br/essencial/veja-fotos-do-desfile-da-paraiso-do-tuiuti-que-exibiu-patos-e-temer-vampiro-no-carnaval/>)

Frô (2018) assim resume o desfile com foco na compressão de duas narrativas históricas: a história da escravidão e a história do golpe e suas consequências.

a Tuiuti conseguiu unir passado e presente mostrando que os neotumbeiros de hoje são herdeiros dos traficantes de escravos do passado. Seu enredo com duplo refrão (outra coisa inédita no carnaval) une passado e presente e nos convida a reagir: que sejamos todos livres, que não sejamos escravos de nenhum senhor, que possamos enfrentar os neoescravagistas, os neocapitães do mato, hoje a serviço do capital financeiro, que nos assalta direitos. Que após 130 anos de abolição, nós possamos de fato extirpar a exploração do capital e trazer dignidade aos trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza.

Enquanto a narrativa passava pela avenida, ouvia-se o samba enredo, cuja letra reproduzo a seguir.

Samba Enredo 2018 - Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?

Não sou escravo de nenhum senhor  
Meu Paraíso é meu bastião  
Meu Tuiuti, o quilombo da favela  
É sentinela na libertação

Irmão de olho claro ou da Guiné  
Qual será o seu valor? Pobre artigo de mercado  
Senhor, eu não tenho a sua fé, e nem tenho a sua cor  
Tenho sangue avermelhado  
O mesmo que escorre da ferida  
Mostra que a vida se lamenta por nós dois

Mas falta em seu peito um coração  
Ao me dar a escravidão e um prato de feijão com arroz

Eu fui mandiga, cambinda, haussá  
Fui um Rei Egbá preso na corrente  
Sofri nos braços de um capataz  
Morri nos canaviais onde se plantava gente

Ê, Calunga, ê! Ê, Calunga!  
Preto Velho me contou, Preto Velho me contou  
Onde mora a Senhora Liberdade  
Não tem ferro nem feitor

Ê, Calunga  
Preto Velho me contou  
Onde mora a Senhora Liberdade  
Não tem ferro nem feitor

Amparo do Rosário ao negro Benedito  
Um grito feito pele do tambor  
Deu no noticiário, com lágrimas escrito  
Um rito, uma luta, um homem de cor

E assim, quando a lei foi assinada  
Uma lua atordoada assistiu fogos no céu  
Áurea feito o ouro da bandeira  
Fui rezar na cachoeira contra a bondade cruel

Meu Deus! Meu Deus!  
Se eu chorar, não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social

Meu Deus! Meu Deus!

Se eu chorar, não leve a mal  
Pela luz do candeeiro  
Liberte o cativo social

Fonte: <https://www.letas.mus.br/gres-paraiso-do-tuiuti/samba-enredo-2018-meu-deus-meu-deus-esta-extinta-a-escravidao/>

Como podemos ver, nos versos predominam as referências à escravidão, mas o refrão, a coda da narrativa, integra conceitualmente a história da escravatura e a história atual. E chama a história da escravidão, metonimicamente representada pelo candeeiro (o lampião que lembra a época da escravidão) para iluminar a história presente, o cativo social, integrando conceitualmente as duas narrativas de opressão ao trabalhador explorado pelas elites.

## 5 CONCLUSÃO

Concluo discutindo duas citações de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 191) sobre a questão da previsibilidade. Na primeira, elas dizem:

Podemos prever que os gêneros vão evoluir e mudar, com novas estabilidades emergindo das anteriores. Não podemos prever como elas serão, apenas que acontecerão. Podemos, no entanto, prever padrões de mudança por meio do exame das trajetórias dos gêneros ao longo do tempo, examinando suas trajetórias e procurando suas regularidades.

Acredito que estamos vivendo em um momento de alta criatividade (que a teoria do caos chama de ‘beira do caos’) com a introdução das tecnologias de informação e comunicação. Ainda citando Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 191), “gêneros que estão mudando e se adaptando rapidamente e frequentemente podem indicar que o sistema discursivo está ‘à beira do caos’, prestes a mudar para um novo atrator ou a se dissolver e retornar a alguma outra forma”.

Assim, ao observar a influência das tecnologias digitais, percebemos que alguns gêneros estão em processo de mudança ou, no dizer de Araújo (2016), estão sendo reelaborados. Araújo (2016, p. 53) defende que “não existem esfera digital e nem gêneros digitais, pois a web não é capaz de fornecer uma instância concreta de gêneros que atendam às demandas de um suposto discurso digital”. Concordo com Araújo que a web, na realidade, é um ambiente que reelabora gêneros. Somos todos testemunhas de que alguns gêneros estão sendo reelaborados e se tornando mais multimodais com o uso de imagens e vídeos. Para citar apenas três exemplos, os Currículos Vitae passaram a incorporar fotos, resenhas e vêm se transformando em vídeo-resenhas; relatórios de pesquisa e artigos acadêmicos passam a incluir vídeos.

As tecnologias de realidade virtual, provavelmente, terão, em breve, sua parcela de influência. Não podemos prever que outras mudanças acontecerão, mas podemos, certamente, afirmar que elas virão.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATHIA, V.K. *Analysing genre*. London & New York: Longman, 1994.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. Organização de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEAUGRANDE, R. *Text, Discourse, and Process: Toward a Multidisciplinary Science of Texts*. Norwood, N.J.: Ablex, 1980. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/TDPOpening.htm>. Acesso em: 14 ago. 2010.
- BEAUGRANDE, R. Text Linguistics, Discourse Analysis, and the Discourse of Dictionaries. In: HERMANS, A. (Ed.), *Les dictionnaires spécialisés et l'analyse de la valeur*. Louvain-la-Neuve: Peeters,

- 1997a, 57-74. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/lexiconasdiscourse.htm>. Acesso em: 14 ago. 2010.
- BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of Text and Discourse*. Stamford, CT: Ablex, 1997b.
- BEAUGRANDE, R. *A New Introduction to the Study of Text and Discourse*, 2004. Disponível em: [http://www.beaugrande.com/new\\_intro\\_to\\_study.htm](http://www.beaugrande.com/new_intro_to_study.htm). Acesso em: 16 ago. 2010.
- BEAUGRANDE, R. Linguistic Theory and Meta-Theory for a Science of Texts. *Text*, v. 1, n. 2, p.113-161, 1981. Revised version July 2005. Disponível em: <http://www.beaugrande.com/LinguisticTheoryMetaTheory.htm>. Acesso em: 15 ago. 2010.
- BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- BEZERRA, B. *Gêneros no contexto brasileiro: questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRIGGS, J; PEAT, D F. *Seven life lessons of chaos: spiritual wisdom from the Science of change*. New York, NY: Harper Collins, 1999.
- BRONCKART, J P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999
- COUTINHO, A. Schematization (discursive) et disposition (textuelle). In: ADAM, J-M.; GRIZE, J.-B.; BOUACHA, M. A. (Org.). *Texte et discours: catégories pour l'analyse*. Dijon: EUD, 2004, p. 29-42.
- DEVITT, A Integrating rhetorical and literary theories of genre. *College English*, v. 6, n. 62, p. 696-718, 2000. Disponível em: [https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/12295/Devitt\\_Integrating.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/12295/Devitt_Integrating.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Acesso em: 25 março 2018.
- ECO, U. *A vertigem das listas*. Rio de Janeiro; São Paulo: Record, 2010.
- FRÓ, Maria. *A revista Fórum*. 13 fev. 2018. Disponível em: <https://www.revistaforum.com.br/mariafro/2018/02/13/o-desfile-da-tuiuti-a-historia-e-aquilo-que-a-globo-nao-counta/> Acesso em: 5 maio 2108.
- GLEICK, J. *Caos: a criação de uma nova ciência*. Trad. Walternsir Dutra. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. *Complex systems and Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- LEMKE, J. Multimedia genres and traversals. *Folia Linguistica*, v.1-2, n. 39, p. 45-56, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Gêneros textuais: o que são e como se constituem*. Recife: UFPE, 2000. Mimeo.
- MARSHALL, S P. Chaos, complexity, and flocking behavior: metaphors for learning. *Wingspread Journal*, v. 18, n.3, The Johnson Foundation, 1996. Disponível em: [https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/chaos\\_complexity\\_and\\_flocking\\_behaviour\\_metaphors\\_for\\_learning.pdf](https://www.education.sa.gov.au/sites/g/files/net691/f/chaos_complexity_and_flocking_behaviour_metaphors_for_learning.pdf). Acesso em: 4 abr. 2018.
- MEURER, J L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORKTRAMP, M. B. M.; TOMICH, L. M. B. (Org.). *Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Bohn*, Florianópolis: Insular, 2000. p. 149-166.
- MEURER, J L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debate*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MILLER, C. R. *Estudos sobre gênero textual: agência e tecnologia*. Organização de Angela Paiva Dionísio, Judith Chambiss Hoffnagel; tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel [et al.]. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. Recife: Coleção e Letras, 2009.
- NASCIMENTO, Milton do; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e .Processamento metafórico e metonímico na produção de texto/sentido: um exemplo de compressão fractal. In SILVEIRA, E.M. *As bordas da linguagem*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p.351-373
- PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004, p. 68-90.
- PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. Texto, hipertexto e a (re)configuração de (con)textos. In: LARA, G.M.P. *Lingua(gem). texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Belo Horizonte: Lucerna, 2006. p.155-179.
- OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan./abr. 2019.

RODRIGUES, R. H. Análise de gêneros do discurso na teoria Bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4, n. 2, p. 415-440, jan./jun. 2004.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros teorias, métodos, debate*. São Paulo: Parábola, 2005, p.184-207.

SCHÜLER, D. *Eros: dialética e retórica*. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Trad. Antonio Chelini, José Paulyo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SAWYER, K R. *Social emergence: societies as complex systems*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SPIEGEL. Interview with Umberto Eco. SPIEGEL online. November 11, 2009. By Susanne Beyer and Lothar Gorris. <http://www.spiegel.de/international/zeitgeist/spiegel-interview-with-umberto-eco-we-like-lists-because-we-don-t-want-to-die-a-659577.html>

SWALES, J M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

TURNER, M. The art of compression. In: TURNER, M. (Ed.) *The Artful Mind: Cognitive Science and the Riddle of Human Creativity*. Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 93-113.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Agradeço também a Ronaldo Corrêa Gomes Junior, Júlio César Araújo e Gilvan Mateus Soares, primeiros leitores deste texto, pelas sugestões que me ajudaram na construção deste artigo.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190106-4018>

**O DISCURSO DA (IN)FLEXIBILIDADE CURRICULAR  
EM ANÁLISE DIALÓGICA**  
**THE DISCOURSE OF CURRICULAR (IN)FLEXIBILITY  
IN DIALOGICAL ANALYSIS**  
**EL DISCURSO DE LA (IN) FLEXIBILIDAD CURRICULAR  
EN ANÁLISIS DIALÓGICO**

**Jozanes Assunção Nunes\***  
**Universidade Federal de Mato Grosso**  
**Instituto de Linguagem**  
**Cuiabá, MT, Brasil**

RECEBIDO EM: 29/06/18.

APROVADO EM: 29/12/18.

**Resumo:** Este artigo objetiva analisar a reação-resposta de professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública ao discurso da flexibilidade curricular consignado nos documentos oficiais, com poderes de normatizar e regular os cursos de formação de professores. Sob a perspectiva da Teoria/Análise Dialógica do Discurso advinda dos estudos de Bakhtin e o Círculo, examina os Pareceres do Conselho Nacional de Educação que apresentam e fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras e para Formação Docente. Ainda analisa enunciados de professores do NDE, produzidos durante o processo de reestruturação dos cursos de Letras, discutindo as perspectivas que se apresentam para a formação docente a partir do conceito de flexibilidade. A análise dialógica evidencia que o ideário da flexibilidade curricular não se consolidou de forma efetiva nos enunciados dos sujeitos da pesquisa.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares. Projeto pedagógico. Flexibilidade curricular. Responsividade.

**Abstract:** This article aims to analyze the reactions-responses of professors who belong to a Structuring Professoriate Group (Núcleo Docente Estruturante – NDE in its Portuguese acronym) from the Language Teacher Education Undergraduate Programs in a public university to the curricular flexibility discourse in official documents with powers to regulate teacher training courses. From the perspective of Bakhtin and the Circle's Dialogical Discourse Analysis/Theory studies, it examines the National Education Board reports which present and underpin the National Curricular Guidelines for the Language Teacher Education Undergraduate programs and Teacher Training. It also has analyzed the NDE's professors' utterances, produced during the Language Teacher Education Undergraduate Programs, discussing the perspectives that are presented for teacher training from the flexibility concept. The dialogical analysis shows that the curricular flexibility ideology has not effectively consolidated in an effective way in the research subjects' utterances.

**Keywords:** Curricular Guidelines. Pedagogical Project. Curricular flexibility. Responsivity.

---

\* Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá/MT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4299-4037>. E-mail: [jozanes@globocom.com](mailto:jozanes@globocom.com).



**Resumen:** Este artículo tiene el objetivo de analizar la reacción-respuesta de los profesores del Núcleo Docente Estructurante (NDE) de los Cursos de Letras en una universidad pública al discurso de la flexibilidad curricular consignado en los documentos oficiales con poderes de reglamentar y regular los cursos de formación de profesores. Por la perspectiva de la Teoría/Análisis Dialógica(o) del Discurso, advenido de los estudios de Bakhtin y el Círculo, examina los Pareceres del Consejo Nacional de Educación que presentan y fundamentan las Directrices Curriculares Nacionales para los Cursos de Letras y para la Formación Docente. También analiza los enunciados de los profesores del NDE, producidos durante el proceso de reestructuración de los cursos de Letras, discutiendo las perspectivas que se presentan para la formación docente, desde el concepto de flexibilidad. El análisis dialógico muestra que el ideario de la flexibilidad curricular no se ha consolidado de manera objetiva en los enunciados de los sujetos de la investigación.

**Palabras-clave:** Directrices Curriculares. Proyecto pedagógico. Flexibilidad curricular. Responsividad.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um recorte de nossa tese de doutorado que objetivou compreender a complexidade do processo de reforma de Cursos de Letras na esfera acadêmica, a partir da análise dialógica de discursos oficiais da educação e de discursos de professores que integram o Núcleo Docente Estruturante (NDE) de cursos de Letras de uma universidade pública, responsáveis pela reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos<sup>1</sup>. Neste trabalho, analisamos a reação-resposta desses professores ao discurso da flexibilidade curricular consignado nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que fundamentam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Para tanto, além dos Pareceres, examinamos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura reformulado pelos professores do NDE e os discursos-respostas desses professores às questões de uma entrevista coletiva realizada. A partir de uma perspectiva bakhtiniana acerca dos fenômenos da linguagem, examinamos esses enunciados, entendidos como um conjunto de signos verbais produzidos por sujeitos sociais historicamente situados, apoiando-nos nos conceitos de discurso/relações dialógicas, compreensão/resposta (responsividade), assim como no conceito dialógico geral de linguagem.

Com vista à consecução dos objetivos, iniciamos apresentando o aporte teórico que guiou a análise dialógica dos discursos, bem como a metodologia adotada no trabalho. A seção analítica se desdobra em resultados da análise dos discursos oficiais acerca da flexibilidade, enquanto princípio de organização curricular, e análise dos discursos dos sujeitos da pesquisa, enfocando sua reação-resposta àqueles discursos. Após, apresentamos as considerações finais.

---

<sup>1</sup> Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Beth Brait.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A fundamentação teórico-metodológica deste artigo insere-se na Teoria/Análise Dialógica do Discurso – ADD (BRAIT, 2008), advinda dos estudos de Bakhtin e do Círculo, que considera como essência da linguagem o fenômeno da interação discursiva, de qualquer tipo, não sendo somente a “presencial, face a face, mas as variadas e diferenciadas formas e graus de interação eu/outro, de interação polêmica de consciências, de cruzamento de ideias, valores, discursos e/ou ideologias em tensão” (BRAIT, 2017, p. 8). Isso significa dizer que, na amplitude postulada pela teoria, a linguagem em uso é vista como um diálogo infundável, uma vez que parte de diversos enunciados já ditos no meio social, encontrando o interlocutor que lhe dará sempre um novo sentido.

Sob essa perspectiva, a unidade real da comunicação discursiva é o enunciado, proferido “num contexto cultural e semântico-axiológico (científico, artístico, político, etc.) ou no contexto de uma situação isolada da vida privada” (BAKHTIN, 2014, p. 46). Nesse sentido, a linguagem só pode ser analisada na sua complexidade quando for entendida como fenômeno sócio-histórico-ideológico realizado por meio do enunciado que aflora da comunicação verbal concreta e não no “sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 220). Esse aspecto nos leva a considerar que os enunciados dos professores do NDE e os Pareceres que estabelecem as Diretrizes não podem ser desvinculados de seu contexto de produção ou tomados como um fenômeno puramente linguístico, sob pena de perderem sua valoração e deixarem de significar, passando a ser apenas uma forma linguística abstrata.

Outro aspecto relevante nos estudos de análise dialógica do discurso é o entendimento de que os enunciados são plenos de atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera social. Tal pensamento remete aos conceitos de *compreensão* e *resposta* (responsividade), que muito interessa ao percurso analítico deste trabalho. Para Bakhtin (2014, p. 90), “a compreensão e a resposta estão fundidas dialeticamente e reciprocamente condicionadas, sendo impossível uma sem a outra”. O teórico sublinha que a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. Nesse ponto de vista, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado do discurso, passa a ocupar, em relação a ele, uma ativa posição responsiva que ocorre sempre concomitantemente ao ato discursivo do locutor, formando-se “ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante” (BAKHTIN, 2011b, p. 271). Em outros termos, o ouvinte expressa sua posição de concordância ou discordância (total ou parcialmente) frente ao conteúdo do enunciado. Assim, “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2011b, p. 271). Aproximando-nos das considerações de Volóchinov (2017), podemos afirmar que compreender o discurso do outro é ter uma orientação em relação ao que foi dito, é encontrar o seu lugar apropriado no contexto correspondente. Assim, não há compreensão sem uma *antipalavra*, no dizer de Volóchinov (2017, p. 232), isto é, sem resposta.

Essa visão está associada a outro prisma da análise dialógica do discurso que é considerar o enunciado como instância da expressão do posicionamento valorativo do locutor frente ao objeto de seu discurso. Tal posição axiológica é um pensar que entona, que expressa o tom emocional-volitivo do autor, o qual pode refletir e refratar em seu discurso os tons e ecos de palavras alheias, cujo tom valorativo assimila, reelabora e reacentua (BAKHTIN, 2011, 295). Esse pressuposto orienta a análise dos Pareceres que fundamentam as Diretrizes, buscando apreender os sentidos de flexibilidade curricular. Entendemos que os sentidos não nascem ao acaso, mas de relações estabelecidas ideologicamente entre sujeitos numa dada situação de interação verbal. Sob essa óptica, e considerando que os sentidos, a partir da perspectiva dialógica, não se reduzem a uma só possibilidade, apesar de em certos contextos enunciativos haver sentidos dominantes, a nossa compreensão ativa da dimensão flexibilidade curricular no âmbito dos Pareceres que estabelecem as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e para os cursos de Formação Docente, por se tratar de construção de sentidos, certamente provocará novas compreensões.

Uma vez que a natureza do enunciado é dialógica, a responsividade dos professores do NDE ao discurso da flexibilização curricular consignado nos Pareceres será analisada a partir do estabelecimento de *relações dialógicas*, que são relações discursivas, que fazem parte da natureza da vida concreta da linguagem, cuja dinâmica pode resultar em convergências ou divergências. Faz-se mister ressaltar que as relações dialógicas não estão nos textos em si, mas são delimitadas, apreendidas a partir do ponto de vista do observador, do pesquisador. É ele quem vai captar, desvelar as relações dialógicas existentes entre os textos, discursos, que podem ser harmônicas ou polêmicas, abertamente polêmicas ou veladamente polêmicas. Assim sendo, analisaremos a reação-resposta dos professores do NDE ao discurso da flexibilidade curricular a partir do estabelecimento de relações dialógicas entre os enunciados produzidos por esses professores (Projeto Pedagógico de Curso e respostas às questões da entrevista realizada) e os Pareceres do CNE que fundamentam as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras e Formação docente, verificando se há uma confrontação ou convergência de sentidos entre os seus mais diversos posicionamentos.

Sob esses pressupostos, formulamos nosso percurso de pesquisa a partir das orientações de Volóchinov (2017, p. 220), assim como dos pressupostos da Teoria/Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2008), buscando compreender as formas e tipos de interação discursiva com relação a suas condições concretas, bem como as formas dos enunciados em relação estreita com a interação da qual são parte para, por fim, realizar a revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual.

Para a análise do caráter de responsividade dos enunciados dos integrantes do NDE dos cursos de Letras estudados aos discursos da flexibilidade curricular que atravessam os documentos oficiais, é indispensável, antes, estudarmos tais discursos. Assim, analisaremos, num primeiro momento, os Pareceres CNE/CES n. 492/2001 e CNE/CP n. 2/2015, que fundamentam, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL) e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), focalizando o posicionamento valorativo dos enunciadores com relação à flexibilidade como princípio organizador do currículo. Posteriormente, analisaremos os enunciados

dos professores do NDE: Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura e as antipalavras da entrevista coletiva. Os sujeitos participantes da pesquisa foram cinco professores que integram o Núcleo Docente Estruturante de quatro cursos de Letras de uma universidade pública, que tinham a função de reestruturar os Projetos Pedagógicos dos cursos. Partindo, então, desse percurso traçado, passemos à análise dos Pareceres.

### 3 SENTIDOS DE FLEXIBILIDADE CURRICULAR NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Nesta seção, investigamos o Parecer CNE/CES n. 492/2001, que fundamenta as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (DCL), e o Parecer CP n. 2/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), com o objetivo de compreender os sentidos de flexibilidade curricular que emergem dos seus discursos. Faz-se mister destacar que tal procedimento analítico, sendo de natureza eminentemente discursiva, se dá a apreender, habitualmente, na relação do enunciado com o contexto discursivo e suas ideias-força e não de forma restrita por delineamento patente na superfície linguística.

O Parecer CNE/CES 492/2001, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (DCL), destaca como um dos princípios norteadores da proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras a flexibilidade na organização do curso. No bojo desse documento, esse conceito é entendido como adaptação dos currículos às necessidades profissionais e às demandas do mercado de trabalho, como podemos constatar a seguir.

Na introdução do Parecer CNE/CES 492/2001, há as seguintes prescrições:

Os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;

criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;

deem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;

promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;

propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio (BRASIL, 2001, p. 29).

As orientações de como devem ser as estruturas curriculares, tendo como eixo a flexibilidade, apontam, no fragmento, para duas direções: uma voltada para o mercado de trabalho, de modo que os cursos possibilitem ao profissional “opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”, bem como o “desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional”, e outra relacionada com questões de ordem acadêmico-pedagógica, como “prioridade à abordagem pedagógica”, promoção de “articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação” e, por fim, o exercício da autonomia universitária.

Mais adiante, no mesmo parecer, lemos:

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:

eliminar a rigidez estrutural do curso;

imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;

utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 29).

O primeiro aspecto que chama a atenção no fragmento é a concepção de flexibilidade manifestada, que é vista como meio para a eliminação da “rigidez estrutural do curso” e responsável por lhe imprimir ritmo. Essa perspectiva adotada pelo enunciado evidencia uma preocupação com a rápida formação do licenciando em Letras e sua consequente inserção no mercado de trabalho. Isso leva a entender que os sujeitos envolvidos na reformulação de cursos devem pensar em desenhos curriculares que provoquem percursos formativos diferenciados dos tradicionais, com relações mais sutis entre os seus componentes, além de proporcionar tempos e espaços diversos para a concretização do processo educativo. Nesse sentido, a reforma curricular deve buscar a eficiência, o bom desempenho, e a noção de flexibilidade passa a ser adotada como sinônimo de inovação e, principalmente, de possibilidade.

A percepção imediatista do currículo ganhou força quando a Resolução CNE/CP 2/2002 possibilitou às instituições a integralização do curso em apenas 3 (três) anos letivos<sup>2</sup>. Esse indicativo, aliado à orientação presente nas DCL, ao tomar o conceito de flexibilidade como nuclear para a formação de professores, endossa um processo formativo que se caracteriza pela banalização e pelo aligeiramento do ensino (KUENZER, 2015). É preciso, com isso, destacar que os (re)estruturadores dos cursos, bem como os demais sujeitos da esfera acadêmica, devem atentar para o fato de que uma formação rápida não significa uma formação de qualidade.

A estreita relação entre flexibilização curricular e demandas do mercado é contrária à ideia defendida historicamente pelos educadores, segundo a qual a flexibilidade pressupõe uma opção que não apenas valoriza os sujeitos da esfera educacional, a autonomia da instituição, do professor e do aluno, como também assegura o papel da IES na produção e socialização do conhecimento, abrindo a possibilidade, entre outros aspectos, de (re)formulação e implementação de projetos pedagógicos orientados por concepções inovadoras e diferenciadas de formação do licenciando (VEIGA, 2012). Por conseguinte, observa-se que o sentido do termo “flexibilidade” perde sua essência quando consideramos o posicionamento manifestado nos excertos acima.

Em sintonia com a perspectiva bakhtiniana, entendemos que as DCL, como todo enunciado, pressupõem a situacionalidade. Isso quer dizer que elas foram determinadas pelas condições reais de sua produção, isto é, pela situação social mais próxima (VOLÓCHINOV, 2017). Assim sendo, do ponto de vista bakhtiniano, a nova situação social em que o termo *flexibilidade* foi empregado tem influência sobre seu sentido apreendido nas Diretrizes. Dito de outro modo, esses signos (palavras) indicam uma

---

<sup>2</sup> A Resolução CNE/CP 2/2002 foi revogada pela Resolução CNE/CP N. 2/2015, que estabelece a integralização dos cursos de Formação de Professores em no mínimo 4 (quatro) anos (BRASIL, 2002).

concepção pedagógica ressignificada em função do contexto político-econômico, em que a intervenção do governo brasileiro nas Diretrizes para formação docente é conduzida com base em medidas de reordenamento das Instituições de Educação Superior e em conformidade com a política internacional que orienta diversos ajustes nos setores sociais do país (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011; MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014). Ademais, além de a ressignificação do termo operar no curso da projeção sócio-histórico-cultural, opera também na interação contínua com os enunciados do outro. Nesse horizonte, configura-se o caráter ideológico voltado ao contexto extraverbal como parte constitutiva dos enunciados (VOLÓCHINOV, 2017).

No âmbito das DCL, flexibilizar o currículo significa criar estratégias para tornar os currículos viáveis e mais adequados à dinâmica do mercado de trabalho. É associada, portanto, a uma percepção de empregabilidade, em que se priorizam formações mais pragmáticas com vistas a produzir subjetividades coerentes com a produção e com a competitividade, características próprias do paradigma da flexibilização de feito neoliberal. Faz-se mister destacar que, na esfera educacional, há uma recorrente crítica a esse ideário de flexibilização curricular.

Com relação ao sentido do exercício da autonomia universitária, cabe ressaltar que o termo *flexibilidade* está comprometido no Parecer que apresenta as DCL, revelando certas contradições, à medida que constatamos que já estão definidos, no todo do enunciado, as habilidades, as competências, o perfil do egresso, pressupondo um modelo de curso e de currículo que possa dar conta da formação considerada ideal pelos enunciadores. Em virtude disso, ao mesmo tempo que o documento defende a flexibilidade, entendida como autonomia/liberdade na elaboração do currículo, estabelece qual deve ser o resultado final do processo, deixando implícita a ideia de que se trata de um mecanismo guiado por uma lógica bastante inflexível.

Ao verificarmos como as DCL dialogam com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (NDCF), aprovadas em 2015, no que tange ao paradigma da flexibilidade curricular, constatamos que não há qualquer referência a esse conceito no Parecer CNE/CP n. 2/2015 que as fundamenta e as apresenta. Contudo, é preciso frisar que, apesar de o discurso da flexibilização curricular não se apresentar explicitamente no texto, ele o influencia ativamente. Ou, nas palavras de Bakhtin (2013, p. 225), “a sensação da presença desse discurso lhe determina a estrutura”.

No Parecer, fica marcada a necessidade de flexibilização curricular, quando os enunciadores estabelecem “200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes” (BRASIL, 2015a). Tal componente imprime flexibilidade aos currículos dos cursos por dinamizar o processo ensino-aprendizagem e possibilitar diferentes oportunidades educativas para os licenciandos. Nessa óptica, as propostas dos cursos podem incorporar a possibilidade de o estudante escolher, dentre um conjunto de atividades, algumas previstas pelo Projeto Pedagógico de Curso como relevantes para a formação, computando créditos para a integralização do curso. Desse modo, tais propostas pedagógicas vão além da concepção de currículo como o conjunto de disciplinas centralizadas na área básica e específica do curso, organizadas rigidamente, e passam a valorizar a autonomia de o universitário escolher, dentre uma série de experiências, aquelas que passarão a fazer parte de seu percurso acadêmico.

O não pronunciamento do termo *flexibilidade* na materialidade discursiva do Parecer CNE/CP n. 2/2015 é uma resposta às vozes que combateram fortemente tal princípio de organização curricular, visto como eixo do movimento das políticas neoliberais, voltadas às demandas do setor produtivo. Apesar de seu conceito ficar patente no documento no estabelecimento de 200 horas para atividades de perfis flexíveis, cabe ressaltar que o modelo pedagógico proposto nas DCL, centrado na estreita relação entre currículo flexível e empregabilidade, é negado no Parecer de 2015.

A crítica ao discurso da flexibilidade ocorre mais fortemente por esse conceito reforçar o aligeiramento do ensino, colocando em risco a sólida formação teórica na esfera do conhecimento específico, imprescindível à formação científica e crítica dos futuros professores. Um dos maiores críticos de tal conceito é o relator do Parecer em análise (Parecer CNE/CP n. 2/2015), Luiz Fernandes Dourado, que destaca o papel central do ideário da flexibilização curricular nas reformas educacionais consubstanciadas na LDB e em outros documentos oficiais, afirmando que esse conceito encontra fundamentação “sobretudo, na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e mercadológica na constituição da nova ordem econômica mundial” (DOURADO; OLIVEIRA, 1999, p. 10). Assim, tendo em vista o próprio posicionamento do autor e a atitude responsiva de seus interlocutores, o discurso da flexibilidade tal como presente nas DCL não encontrou eco no Parecer de 2015.

Na próxima seção, verificaremos como os discursos materializados nesses pareceres, no que diz respeito à flexibilidade curricular, são compreendidos e implementados pelos integrantes do NDE no contexto de reestruturação dos cursos de Letras.

## 4 RESPOSTAS AO DISCURSO DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR

Esta seção é dirigida às análises dos enunciados dos professores do Núcleo Docente Estruturante (NDE), produzidos durante o processo de reestruturação dos cursos de Letras da Instituição pesquisada. Nossa inserção reflexiva no contexto do NDE desses cursos visa analisar como os enunciados dos professores que o integram respondem aos discursos da flexibilidade curricular consignados nos documentos oficiais analisados na seção anterior. Para tanto, examinamos o Projeto Pedagógico do curso de Letras Português e Literatura reformulado pelos sujeitos da pesquisa e suas antipalavras na entrevista coletiva realizada. Concentrar-nos-emos nos conceitos bakhtinianos de *discurso/relações dialógicas* – relações de convergência ou divergência –, em sua vinculação com o conceito de *responsividade*.

### 4.1 TENSÕES DISCURSIVAS NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E LITERATURA

Por retratar os parâmetros norteadores da prática pedagógica, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um dos documentos analisados pelo Ministério da Educação (MEC) tanto para fins de autorização quanto de reconhecimento de curso. Em 2010, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) aprovou a Resolução n. 1/2010, que delega ao Núcleo Docente Estruturante a função de reestruturar, implementar e

avaliar esse instrumento. A ideia é a de que o acompanhamento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) deve se dar de forma participativa por um grupo de professores “que, poder-se-ia dizer, é a alma do curso” (BRASIL, 2010).

Neste trabalho, consideramos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura (PPCP), reestruturado no período de 2013 a 2015, resultante de um tipo de interação, realizado por sujeitos sócio-historicamente situados, os professores do NDE, cujo discurso é atravessado pelas escolhas educacionais, teórico-metodológicas e ideológicas, refletindo e refratando o momento que vivem.

Constatamos, em nossas análises, que o discurso da flexibilização, constante nas Diretrizes, mais especificamente nas DCL, ecoa nesse documento, expressando-se claramente na seleção abaixo, extraída da Introdução:

Com o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), estudantes de diversas áreas, incluindo os de Letras, podem se capacitar no exterior recebendo bolsas de estudos. Por meio desse programa, a partir de 2013, alunos do Curso de Língua Portuguesa/Literatura já vivenciam a vida acadêmica em universidade francesa e mexicana.

O Programa Ciências sem Fronteiras, por sua vez, promove a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e da tecnologia por meio de intercâmbio e da mobilidade internacional.

[...] o corpo docente dos cursos de Letras, levando em consideração esse movimento, ao longo do ano de 2013 e de 2014, se reuniu em colegiados ampliados e em suas áreas para discussão de alterações à matriz curricular dos cursos *a fim de poder atender a essa mobilidade acadêmica internacional, visando à flexibilização de modalidade de oferta que permitisse o melhor aproveitamento de disciplinas no retorno e sua reintegração ao curso de origem sem prejuízos para sua conclusão.*

Assim, este documento aponta novas mudanças para os próximos anos (2016 a 2020), propostas pelo corpo docente dos cursos de Letras, sob a coordenação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), ao longo do ano de 2013 e 2014 (PPCP, 2015, p. 10-12, grifo nosso).

Nos excertos, os enunciadores destacam que a causa da alteração da matriz curricular do Curso de Letras Português e Literatura está relacionada ao atual cenário mundial de internacionalização da ciência, mais culturalmente diversificado, mais exigente de estruturas curriculares que facilitem a mobilidade dos estudantes. O documento aponta, assim, “mudanças para os próximos anos (2016 a 2020)”, com “flexibilização de modalidade de oferta”, a fim de permitir ao aluno que sai em mobilidade acadêmica “o melhor aproveitamento de disciplinas no retorno e sua reintegração ao curso de origem sem prejuízos para sua conclusão”.

Indubitavelmente, essa nova realidade de ensino e aprendizagem exige a mudança do currículo tradicional e disciplinarmente rígido para formas mais flexíveis de organização curricular. Dada essa circunstância, a reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos fazia-se necessária. Nessa mesma direção, no item “Justificativa da Reestruturação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”, há o seguinte posicionamento:

*Atento à dinâmica das demandas de formação que atendam aos tempos em que vivemos, o corpo docente, orientado pelo NDE, vem propor novo curso, cujas disciplinas serão oferecidas semestralmente, sob o regime de créditos, a partir de 2016, com 3360 horas, distribuídas em 2752 teórico-práticas, 400h de PCC, e 200h de Atividades Complementares (PPCP, 2015, p. 14, grifo nosso).*



Conforme o fragmento, no novo curso proposto pelos professores/NDE, as “disciplinas serão oferecidas semestralmente, sob o regime de créditos”. Ocorre que na estrutura curricular que estava em vigência, do Projeto Pedagógico de 2009, o regime do curso é o seriado com periodicidade anual. O regime seriado, de acordo com a Resolução CONSEPE N.º 14/99 da instituição pesquisada, consiste na organização das disciplinas em séries de tal forma que sejam, naturalmente, preparatórias para as séries subsequentes. A nova proposta retoma o regime de crédito, com periodicidade semestral, que já havia sido adotado no curso. Nesse regime, o curso oferece um elenco de disciplinas a partir das quais o aluno pode fazer sua matrícula. É um sistema mais flexível, na percepção de seus defensores, visto que permite ao aluno organizar seu curso conforme suas necessidades, sua disponibilidade.

Sem entrar na questão das vantagens, desvantagens e incongruências dos dois regimes, o que percebemos, nessa mudança, é a atitude responsiva dos sujeitos da pesquisa e do corpo docente do curso de concordância com o discurso da flexibilização curricular presente nas DCL, como analisamos na seção anterior, assim como com os discursos institucionais de incentivo à adoção do regime de crédito, manifestados na Resolução CONSEPE n. 118/2014, da universidade pesquisada, que dispõe sobre a elaboração e reelaboração de Projeto Pedagógico de Curso de Graduação. Assim, o posicionamento dos sujeitos da pesquisa se estabelece na inter-relação com as vozes do MEC e da administração superior da instituição com as quais dialogam.

A resposta de aceitação do discurso da flexibilização curricular se manifesta também no excerto em análise, quando constatamos o estabelecimento de 200 horas para atividades complementares, em conformidade com o Parecer CNE/CP n. 2/2015, que fundamentam as NDCF.

O regulamento das atividades complementares que se encontra anexo ao PPCP define tais atividades como componentes curriculares obrigatórios, caracterizando-se pelo “conjunto das atividades de formação que proporcionam o enriquecimento acadêmico, científico e cultural necessário à constituição das competências e habilidades requeridas dos profissionais de ensino” (PPCP, p. 178). Almeja-se que esse componente curricular possibilite a autonomia do licenciando, dando-lhe mais liberdade para escolher a organização de sua vida acadêmica e, conforme seus interesses, desenvolver atividades oferecidas por outros cursos da instituição, assim como de outras instituições para integralizar seu currículo.

Nessa óptica, o novo currículo do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literatura passaria a valorizar e contabilizar créditos a um conjunto de vivências que vão além dos limites da matriz de disciplinas do curso, asseverando, entre outros aspectos, um dos princípios presentes nas Diretrizes, que diz respeito à realização de estudos e de atividades complementares com características interdisciplinares, a fim de enriquecer e implementar o perfil profissional do professor em formação.

De acordo com o PPCP, a operacionalização dos objetivos do curso se concretiza com o cumprimento da carga horária destinada às disciplinas oferecidas ao longo de oito semestres, “contemplando conteúdos de natureza científico-cultural; conteúdos de formação didático-pedagógica e de legislação específica e conteúdos de formação integradora, os quais estão intrinsecamente relacionados à formação da identidade profissional do professor” (p. 38-39).

No que tange aos conteúdos de formação integradora, há o seguinte posicionamento:

*O núcleo de conteúdos integradores é constituído por componentes curriculares obrigatórios para integralização da carga horária do curso, porém passíveis de escolha pelo acadêmico, isto é, são as disciplinas optativas de ordem linguística, literária, filosófica, sociológica, antropológica, metodológica entre outras, oferecidas em diferentes Departamentos [...]. As optativas objetivam a horizontalização do conhecimento e desenvolvem competências holísticas, permitindo um posicionamento sócio-filosófico e político frente ao estado de coisas no mundo. No curso de Letras Língua Portuguesa/Literatura, as disciplinas optativas que se referem às áreas de Língua Portuguesa e Literatura serão ofertadas alternadamente em semestres letivos, ou seja, a cada semestre uma disciplina diferente será ofertada de maneira a contemplar conteúdos diversificados, assegurando a igualdade de oportunidades e a flexibilidade de escolha de conhecimentos outros pelo acadêmico (grifo nosso).*

O Quadro 1 descreve as disciplinas de conteúdos integradores que compõem esse núcleo.

NÚCLEO DE CONTEÚDOS INTEGRADORES										
COMPONENTE CURRICULAR	OBR/ OPT	UAO	CARGA HOR.			CRÉDITOS			REQ.	
			TEOR	PRAT	T	TEOR	PRAT	T	P	Co
Literatura contemporânea: Estudos Interartes	OPT	LET	64	-	64	4	-	4		
Filosofia da Linguagem	OPT	FIL	64	-	64	4	-	4		
Gramática Histórica	OPT	LET	64	-	64	4	-	4		
Oficina de Texto	OPT	LET	64	-	64	4	-	4		
Introdução à Filosofia	OPT	FIL	64	-	64	4	-	4		
Diversidade e Políticas Linguísticas	OPT	LET	64	-	64	4	-	4		
Tecnologias da informação e Comunicação no ensino de Língua Portuguesa e Literatura	OPT	LET	64	-	64	4	-	4		
Metodologia da Pesquisa	OPT	DEP	64	-	64	4	-	4		
Sociologia da Educação	OPT	SOC	64	-	64	4	-	4		
Introdução à Sociologia	OPT	SOC	64	-	64	4	-	4		
Introdução à Antropologia	OPT	ANT	64	-	64	4	-	4		

**Quadro 1 – Disciplinas e componentes de conteúdos integradores**

Fonte: PPCP (2015) – Quadro 7.

Os enunciadores destacam o componente optativo, como possibilidade de assegurar “a igualdade de oportunidades e a flexibilidade de escolha de conhecimentos outros pelo acadêmico”. Nessa lógica, dentre os conteúdos integradores, o aluno poderia escolher aqueles que mais se aproximem da área de seus interesses, podendo, inclusive, cursar disciplinas em outros departamentos da instituição, dando complementaridade à formação. Para tanto, o curso oferece um rol de disciplinas, concedendo ao licenciando o direito de escolher aquela(s) de seu interesse.

Na sequência, enunciam:

A seguir, há um quadro comparativo da proposta de distribuição das disciplinas, especificando a natureza e carga horária para o curso de Letras Língua Portuguesa/Literatura, e a determinação prevista pela legislação vigente para formação no curso (PPCP, 2015, p. 43-44).

PROPOSTA PARA 2016-2020		RESOLUÇÃO CNE/CP 2, 19.02.2002	
DISCIPLINAS	C.H	DISCIPLINAS	C.H.
Obrigatórias 28 (15 disciplinas específicas da formação em Língua Portuguesa, e 13 disciplinas específicas da formação de Literaturas de Língua Portuguesa)	1792	Obrigatórias (disciplinas específicas da formação da habilitação)	1800
Optativa: 1 disciplina	64	Optativas	60
Obrigatórias: 4 disciplinas pedagógicas (Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, Didática, Estrutura e Fundamentos da Educação Básica e Psicologia da Educação)	256	Pedagógicas (carga horária mínima)	160
Obrigatórias: Legislação Específica (2 disciplinas de LIBRAS e 1 de Literatura Africana)	192		
Obrigatórias: 4 Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa e Literatura	448	Estágio Supervisionado (licenciatura única)	400
Prática como Componente Curricular: distribuída em 7 disciplinas de Língua Portuguesa e 6 de Literatura	400 (208 +192)	Prática como Componente Curricular	400
Atividades Complementares: Atividades acadêmico-científico-culturais	208	Atividades Complementares	200
Carga Horária Total	3360	Carga Horária Total	3148
		1.800 horas = Atividades natureza científico-cultural 1.000 horas = Estágio + PCC + AC 3.000 e 3200 horas para cursos de 3 a 4 anos (Resolução N° 2, de 18 de junho de 2007)	

## Quadro 2 – Proposta curricular 2016-2020 e Legislação vigente

Fonte: PPCP (2015) – Quadro 8.

Ao analisarmos o Quadro 2 (quadro 8 do documento), em termos de flexibilidade, constatamos que o discurso da flexibilização por meio das optativas não se materializa de forma significativa na proposta curricular do curso. As 64 horas de disciplinas optativas são poucas, se considerarmos as 3152 horas destinadas às aulas teóricas e práticas (disciplinas obrigatórias e optativas), representando apenas 2,03% da carga horária das aulas.

De acordo com Bakhtin (2011a), ao menos duas vozes se enunciam num enunciado, mesmo que algumas vezes elas não se revelem no fio do discurso. No quadro em análise, além das vozes do Conselho Nacional de Educação/MEC (Resolução CNE/CP n. 2/2002 e Resolução N. 2/2007) manifestadas explicitamente, percebemos também a atuação de outra voz, que podemos denominar *voz da tradição*, empenhada em manter a cultura organizacional da matriz com apenas uma disciplina optativa. Na matriz curricular do Projeto Pedagógico de Curso de 2009, que estava em vigência, por exemplo, o aluno deveria ocupar-se, obrigatoriamente, somente de 1 disciplina optativa. Podemos inferir que uma das causas da resistência em mudar essa realidade, certamente, é o reduzido quadro de professores do curso, o que dificulta a oferta de disciplinas não obrigatórias.

Se considerarmos a carga horária total do curso (3360 horas), incluindo as atividades complementares (208 horas), que é um componente de flexibilidade, como vimos, e adicionarmos as horas desse componente às horas das optativas, o percentual de flexibilidade no curso sobe para 8,09%. Ainda assim, esse percentual sugere que o curso precisa reduzir o número de horas de disciplinas obrigatórias e investir um pouco mais nas optativas com vistas a dar abertura para a atualização de paradigmas científicos e a variedade de formas de produção de conhecimento e desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional do futuro professor de línguas (VEIGA, 2012). Para tanto, seria necessário o investimento também no quadro de professores do curso, o que esbarraria numa complexa questão política.

É preciso ficar claro, todavia, como destaca Veiga (2012, p. 71), que a

tão alardeada flexibilidade das diretrizes curriculares não pode provocar o efeito contrário, ou seja, não se deve incorrer no risco de continuar com a rigidez imposta aos cursos acadêmicos por meio de um extenso e variado elenco de conhecimentos justapostos e superpostos.

Cabe destacar que a Resolução CNE/CP n. 2/2002 não estabelece o número de horas de disciplinas optativas, como pode parecer, se considerarmos os dados do quadro em análise.

Conforme discutimos na seção anterior, a flexibilização curricular, como princípio orientador e eixo articulador do currículo, significa, no discurso das DCL, criar estratégias para tornar os cursos de Letras mais adequados às estruturas sociais emergentes que se configuram no processo de globalização, a fim de formar profissionais dinâmicos e adaptáveis às demandas do mercado de trabalho. No Projeto Pedagógico do Curso de Letras em análise, por sua vez, o princípio da flexibilidade não está associado à adaptação dos currículos às necessidades profissionais e às demandas do mercado de trabalho, mas, sim, à possibilidade de atender a mobilidade acadêmica internacional, permitindo ao licenciando “melhor aproveitamento de disciplinas no retorno e sua reintegração ao curso de origem sem prejuízos para sua conclusão”. Percebemos aí uma relação dialógica de complementação ao discurso das DCL na medida em que os enunciadores não descartam o discurso da flexibilização curricular, reconhecendo sua importância, mas o modificam, apresentando uma justificativa diferenciada que leva em conta o contexto atual de produção do enunciado.

Por fim, a síntese a que convergem os dados levantados do PPCP aponta que o princípio da flexibilidade curricular aparece na materialidade discursiva do documento, mas não orienta efetivamente a organização curricular. Tal princípio se estabelece apenas quando possibilita ao futuro professor de línguas o aproveitamento de atividades complementares para fins de integralização curricular. Desse modo, cabe ainda ao curso ampliar a carga horária de componentes curriculares que possibilitem ao licenciando escolher livremente aqueles que atendam a seus interesses intelectuais e sociais (VEIGA, 2012, p. 70).

## 4.2 ENTREVISTA COLETIVA: EMBATE ENTRE VOZES

A entrevista coletiva<sup>3</sup> realizada com os professores que integram o NDE compõe a outra parte do estudo do discurso dos sujeitos da pesquisa, representando o *corpus*, do qual extraímos recortes para a análise, no que diz respeito à flexibilidade enquanto princípio de organização curricular.

Ao serem questionados sobre como atribuem sentidos aos princípios que norteiam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras com relação à flexibilidade curricular, os professores assim se posicionaram:

### FRAGMENTO 1

**P01** - [...] é preciso dizer que não porque um documento oficial defenda e proponha uma coisa, que vai ser fácil e vai ser diretamente aplicado.

**P02** – [...] Eu acho que o currículo pra mim ainda continua duro, não está flexível para que o aluno possa escolher o que ele quer fazer [...] Os alunos seguem o curso pelas disciplinas que têm. Então está tudo lá. Ele não escolhe “eu quero fazer essa disciplina com esse professor”, “eu quero ir lá na Antropologia e fazer isso”. As optativas que existem, no fundo, é uma optativa. Nós não temos professores pra ter um curso que estão pedindo aqui. São (incompreensível), pra mim não dá de fazer um curso flexível, no sentido do aluno ser mais autônomo.

[...]

**P02** - [...] a gente concorda com essa teoria até de ser mais flexível o curso, mas que ainda depende de chão pra fazer isso. Uma flexibilidade curricular depende de ter mais professores. Eu não tenho a menor dúvida sobre isso. Se não houver mais professores, se não houver duas turmas, você não faz um curso ser flexível. O aluno aqui é do colégio. Entra, faz o primeiro, ano, faz o segundo, faz o terceiro como num colégio [...]

P01 se posiciona explicitamente em relação à avaliação que faz entre o que está prescrito nos documentos oficiais e o que realmente acontece na prática: “é preciso dizer que não porque um documento oficial defenda e proponha uma coisa, que vai ser fácil e vai ser diretamente aplicado”. A fala do professor vai em direção ao nosso entendimento de que a esfera universitária, assim como a escolar, possui uma força centralizadora, manifestada a partir das orientações e determinações normativas e preestabelecidas pelos órgãos oficiais, mas também preserva um outro tipo de força que interage com a primeira por meio da significação dada pela cultura acadêmica e pelas experiências dos seus sujeitos às prescrições legais. As duas forças interagem entre si e influenciam o modo de ser e de agir da comunidade acadêmica, algumas vezes alterando o movimento da força centralizadora e, outras vezes, contribuindo para sua perpetuação.

---

<sup>3</sup> Para a transcrição da entrevista, seguimos algumas das codificações apresentadas por Marcuschi (2000). Os códigos usados são: [ ] fala intercalada dos professores; (+) pausa breve nos fluxos de fala; (++) pausa longa nos fluxos de fala; (( )) comentários da pesquisadora; MAIÚSCULAS, ênfase ou acento forte. Além desses códigos, utilizamos: E para entrevistadora; P01 ... P02 para os professores.

P02, por sua vez, assume uma atitude responsiva em relação à pergunta, destacando: “Eu acho que o currículo pra mim ainda continua duro, não está flexível para que o aluno possa escolher o que ele quer fazer [...] Os alunos seguem o curso pelas disciplinas que têm”. Constatamos que o sentido atribuído pelo professor ao conceito de flexibilidade está voltado para uma forma de organização do conhecimento, cuja matriz curricular não é rígida. Nesse entendimento, a flexibilidade curricular busca a efetivação de maior liberdade, tanto para licenciandos quanto para professores, para estabelecimento e desenvolvimento das ações formativas, de modo mais adaptado a diversos sujeitos inseridos em contextos instáveis. Tal compreensão é a mesma que atravessa a discursividade do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, como analisamos neste trabalho.

Assim como constatamos no PPC analisado, o princípio da flexibilidade para o professor não está associado à adaptação dos currículos às necessidades profissionais e às demandas do mercado de trabalho, conforme um dos vieses defendidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras. Tal flexibilidade está relacionada ao sentido de apresentar uma matriz curricular flexível “para que o aluno possa escolher o que ele quer fazer”. Nessa óptica, a flexibilidade curricular não associa a formação desenvolvida na universidade à empregabilidade.

A noção de flexibilidade manifestada pelo professor envolve uma opção filosófica que valoriza os sujeitos acadêmicos, a “autonomia do aluno”, do professor, da instituição. É a condição da efetivação de um PPC não *duro*, que pressupõe liberdade e mobilidade estudantil em termos de espaço, tempo e organização curricular. Não está no sentido das Diretrizes de redefinir o currículo numa perspectiva pragmática, de formar profissionais “dinâmicos”, “diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001, p. 29). Todavia, esse princípio de flexibilidade é um imenso desafio para os Cursos de Letras: “a gente concorda com essa teoria até de ser mais flexível o curso, mas que ainda depende de chão pra fazer isso”. Constata-se na fala do professor e na materialidade linguística da matriz curricular do Curso de Letras Português e Literatura, conforme analisamos, que esse princípio não se efetivou plenamente.

O principal empecilho para a plena efetivação da flexibilidade curricular, citado pelo professor, refere-se ao reduzido quadro de professores: “uma flexibilidade curricular depende de ter mais professores. Eu não tenho a menor dúvida sobre isso”. Certamente, este é o grande dilema das universidades. Sabe-se que a escassez de recursos destinados à área social não é nenhuma novidade, tendo se agravado muito nos últimos anos. Nesse contexto, a política educacional, no conjunto das políticas sociais, vem sendo fortemente penalizada em virtude da redução de recursos necessários para seu pleno desenvolvimento. Nessa perspectiva, um quadro reduzido de professores dificulta a oferta de disciplinas não obrigatórias, destacando-se o componente optativo, que possibilita o exercício da escolha por parte do aluno. No PPC que estava em vigência, assim como nos reestruturados só existe uma optativa, o que é ratificado por P02: “as optativas que existem, no fundo, é uma optativa”.

P02 destaca que o aluno não escolhe “eu quero fazer essa disciplina com esse professor”, “eu quero ir lá na antropologia e fazer isso”. A atenção com esse olhar

exotópico (BAKHTIN, 2011b; AMORIM, 2004) do aluno, por meio do uso de um tipo de discurso reportado, que podemos chamar de hipotético, leva o professor a ter convicção de que a estrutura curricular do curso, tanto a que está em vigência quanto a que foi apresentada nos projetos pedagógicos reestruturados, não permite que se estude na perspectiva da flexibilidade como indutora da autonomia do aluno.

A temática da flexibilidade voltou à tona em outro momento da entrevista, quando os professores apresentavam suas posições axiológicas acerca dos desafios que se colocam aos egressos dos Cursos de Letras com as novas propostas curriculares. Observemos o fragmento 2, que trata da questão.

#### FRAGMENTO 2

P04 - [...] eu acho que hoje a universidade oferece MUITA oportunidade para os alunos terem uma formação mais efetiva, vamos pensar assim, (incompreensível); de dar sentido àquilo que ele faz, porque a coisa estava muito desprovida de sentido, né? Então essa atividade contínua que o PIBID ((Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)) desenvolve, de estar na escola... Tenho visto lá, a gente vai lá pro estágio, os alunos do PIBID estão lá frequentemente. Eles interagem. Eu acho que isso é MUITO importante. A universidade está criando mecanismo, também, pra essa qualificação; e nós estamos nos apropriando. Isso está sendo bem aproveitado.

E – O curso está aproveitando. A universidade poderia oferecer, mas o curso também não aproveitar e não envolver os alunos. [P04 – Isso.] [P03 – Exatamente] Então isso está sendo feito e é um grande ganho.

P03 - Isso tem um reflexo. Todo envolvimento do aluno em projetos, quaisquer que sejam: PIBIC ((Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica)), PIBID, Tutoria, Monitora... Todo esse envolvimento [P04 – Projeto de extensão.] [P05 – A extensão. Perfeito] Todos esses projetos eles são [P02 – Estão sendo ocupados e vivenciados pelos alunos.] Isso. E eles criam um diferencial. O aluno que participa é um aluno diferente.

P04 – É um aluno diferente.

P02 – Então. É aí que o curso está sendo flexível. [E – Há, então, essa flexibilidade!]? Não é pelo curso em si de Letras só... Aí ele se sente mais autônomo, mais independente, ele vai aprendendo, né? [P03, P04, P05 – Isso]. Aprendendo a adquirir confiança.

E – Exatamente. Então é isso que se coloca enquanto flexibilidade, né? É essa integração com a extensão, com a pesquisa. Não é só ali na sala de aula. Então há uma flexibilidade curricular?

P01 – Só que nós não estamos falando do aluno que vai ingressar em 2015. Estamos falando do aluno atual.

E – Sim. Mas vai continuar nesse novo?

P04 – Na verdade, o novo PPC 2015, na verdade [P03 – Vai formalizar] Vai formalizar isso que está sendo [P02 – Já vivendo, né. Já estamos vivendo.] É.

Na fala dos professores, constatamos que os Cursos de Letras valorizam um conjunto de vivências que vão além dos limites das matrizes curriculares dos cursos e que atendem, entre outros aspectos, um dos princípios das Diretrizes que diz respeito à prática de estudos e atividades complementares com características interdisciplinaridades e opcionais, com a finalidade de enriquecer e efetivar o perfil profissional do licenciando.

São exemplos apresentados por P03: a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – *PIBIC*; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – *PIBID*, Tutoria e Monitora.

Outras atividades, como participação em atividades de apoio acadêmico e eventos relacionados às diferentes áreas do conhecimento, aprovação em exames internacionais de proficiência em língua estrangeira, frequência e aprovação em cursos de extensão, minicursos e oficinas relacionados à área de Ciências Humanas, constituem atividades complementares, conforme detalhado no “Regulamento das Atividades Complementares”, apêndice B do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura. Tais atividades são caracterizadas pelas práticas vivenciadas pelos licenciandos na universidade, nas quais existe maior autonomia do aluno na seleção das atividades que desenvolverá. P03 defende que tais atividades “criam um diferencial e que o aluno que participa é um aluno diferente”, posição essa confirmada por P04. Constatamos, assim, uma relação dialógica de ratificação entre o discurso dos professores e o discurso da legalidade, materializado nas Diretrizes analisadas.

Essa possibilidade de vivência universitária foi considerada por P02 como componente de flexibilidade do curso: “É aí que o curso está sendo flexível”. Ao ser questionado pela entrevistadora que, então, havia flexibilidade na proposta dos cursos, P02 ressalta que: “não é pelo curso em si de Letras só”. Essa ressalva está relacionada ao fato de as atividades desenvolvidas pelos alunos no *PIBIC* e *PIBID*, por exemplo, não serem uma iniciativa dos Cursos de Letras, já que estes são programas institucionais. P04, por sua vez, no início da discussão, ao valorar esse tipo de atividade (“Eu acho que isso é MUITO importante”) destaca que a “universidade está criando mecanismo, também, pra essa qualificação; e nós estamos nos apropriando”. Esse envolvimento do curso foi considerado por P04 como motivo de uma apreciação positiva: “isso está sendo bem aproveitado”.

P01 se opõe à posição da entrevistadora quando ela conclui que, considerando essas atividades vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula, o conceito de flexibilidade permeia os cursos: “Não estamos falando do aluno que vai ingressar em 2015. Estamos falando do aluno atual”. P04, assimilando as vozes de P03 e P02, intercaladas ao seu discurso, esclarece: “Na verdade, o novo PPC 2015, na verdade [P03 – Vai formalizar] Vai formalizar isso que está sendo [P02 – Já vivendo, né. Já estamos vivendo.] É”.

Considerando os enunciados dos sujeitos da pesquisa extraídos da entrevista e do Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura, podemos afirmar que os aspectos flexíveis identificados estão representados por atividades complementares, na sua maioria em conformidade com a prescrição da Resolução CNE/CP n. 2/2015, que determina, dentre as dimensões dos componentes comuns, carga horária de 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras.



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, analisamos a responsividade dos professores do Núcleo Docente Estruturante de uma Universidade Pública, responsáveis pela reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras da instituição, aos discursos da flexibilidade curricular, consignados nos Pareceres que fundamentam as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras e para Formação de professores, sob a óptica dos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo, perscrutando, primeiramente, tais Pareceres. Dos enunciados dos sujeitos da pesquisa, examinamos o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português e Literatura e as antipalavras às questões de uma entrevista coletiva realizada.

A análise dialógica dos enunciados dos professores do NDE evidenciou que as oposições e relutâncias estiveram inseridos num complexo quadro discursivo de embate entre forças sociais opostas, configurando a constituição de propostas curriculares, ancoradas por horizontes valorativos adversos. Observamos que, de um lado, na discursividade do projeto pedagógico e da entrevista, há uma responsividade positiva dos enunciadores ao discurso da flexibilidade curricular defendido nas Diretrizes; de outro, na proposta curricular decorrente do documento, houve uma aceitação parcial de tal discurso (com a instituição de atividades complementares), prevalecendo os valores da voz da tradição, na construção de uma matriz curricular rígida.

Entendemos que tornar um currículo flexível pode representar, certamente, a promoção de trajetórias formativas diferenciadas e promover uma adequada relação entre o conteúdo e o método, de modo a contribuir para uma melhor formação do profissional da educação, preparado para atuar na condição de formador de cidadãos. Todavia, esse mesmo processo, dependendo da forma como é concebido e praticado, pode passar a significar uma precarização da formação do licenciando, sobretudo se for direcionado para atender, antes de tudo, às necessidades do mercado de trabalho, como constatamos no discurso que atravessa o Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras. Cabe aos responsáveis pela elaboração, implementação e avaliação dos Projetos Pedagógicos dos cursos, numa perspectiva de gestão democrática, discutir uma possibilidade de trabalho que vise a introdução de debates que abordem a problemática do processo de reestruturação curricular, tomando as Diretrizes como uma oportunidade para discussões sobre o que nelas está posto e buscando possíveis cenários para melhorar a formação em Letras. Os princípios organizadores do currículo constantes nesses documentos devem ser um dos pontos principais da discussão, com vista a buscar caminho para a construção de projetos pedagógicos inovadores, articulados à produção crítica do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011a, p. 261-306 [1952-1953].
- BAKHTIN, M. O autor e a personagem na atividade estética. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de P. Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b. p. 3-192 [1920/1922].

- BAKHTIN, M. Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].
- BAKHTIN, M. O discurso no romance. In *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 3. ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Unesp, 2014 [1934-1935].
- BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. *Bakhtin: Outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BRAIT, B. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online], v.12, n.2, p. 5-23, 2017.
- BRASIL. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Conselho Nacional de Educação – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> . Acesso em: 4 out. 2013.
- BRASIL. *Resolução CNE 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Conselho Nacional de Educação - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> . Acesso em: 12 nov. 2014.
- BRASIL. *Parecer N. 4 de 17 de junho de 2010 - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior – CONAES*. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=15712&Itemid=1093](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15712&Itemid=1093). Acesso em: 04 out. 2013.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP 2/2015, de 9 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21123&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21123&Itemid=866). Acesso em: 7 jul. 2015.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Políticas educacionais e reconfiguração da educação superior no Brasil. In: DOURADO, L. F.; CATANI, A. M. (Org.). *Universidade pública: políticas e identidade institucional*. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999.
- KUENZER, A. Z. O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2015 [2002].
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- MOTA JÚNIOR, W. P. da M.; MAUÉS, O. C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 20 maio 2015.
- SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do Movimento Todos pela Educação. In: BALL, S.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- VEIGA, I. P. A. *Educação Básica e Educação Superior: Projeto Político-Pedagógico*. São Paulo: Papirus Editora, 2012.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190107-4518>

**REVISÃO DIALÓGICA:  
PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS\***  
**DIALOGIC REVISION:  
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES**  
**REVISIÓN DIALÓGICA:  
PRINCIPIOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS**

**Renilson José Menegassi\*\***  
**Universidade Estadual de Maringá**  
**Maringá, PR, Brasil**  
**Denise Moreira Gasparotto\*\*\***  
**Instituto Federal Catarinense**  
**Videira, SC, Brasil**

**RECEBIDO EM: 17/07/18.**

**APROVADO EM: 26/01/19.**

***Resumo:** Este artigo aborda o trabalho docente de revisão dialógica nas práticas de produção textual escrita. Busca compreender como a revisão docente pode ser elaborada visando à interação e desenvolvimento de habilidades discursivas pelo aluno a partir da concepção dialógica de linguagem. A partir dos pressupostos da Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012), da concepção de escrita como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) e de pesquisas voltadas à revisão textual, é possível definir e caracterizar o conceito de revisão dialógica e elencar os princípios que orientam a ação docente para uma prática de revisão voltada ao dialogismo e à internalização de habilidades de escrita pelo aluno. O estudo aponta relações e convergências teórico-metodológicas significativas entre dialogismo, escrita como trabalho e revisão textual, como a possibilidade de reflexão a respeito das ações esperadas pelo docente, assim como das práticas esperadas pelos alunos nessa abordagem de ensino-aprendizagem.*

***Palavras-chave:** Revisão textual. Dialogismo. Ensino-aprendizagem.*

***Abstract:** This paper approaches the teaching dialogic revision work in writing text production practices. It searches to comprehend how the teaching revision may be elaborated in order to promote interaction and development of writing discursive abilities by the student, from the dialogic conception of language. From the assumption of Discourse Dialogic Analysis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012), the*

\* Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa “Práticas de revisão e reescrita de alunos de ensino médio: processos de apropriação pela intervenção docente” (UEM – processo 6111/2016, CAAE: 54133216.6.0000.0104), com fomento da FUMDES/UNIEDU.

\*\* Doutor em Letras pela UNESP-Assis; pós-doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor na UEM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7797-811X>. E-mail: [renilson@wnet.com.br](mailto:renilson@wnet.com.br).

\*\*\* Mestre em Letras pela UEM. Professora EBTT no IFC. Doutoranda na UEM. Bolsista FUMDES/UNIEDU. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2990-9309>. E-mail: [denisegasparotto@yahoo.com.br](mailto:denisegasparotto@yahoo.com.br).

*writing conception as work (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) and researches about text revision, it is possible defining and characterize the dialogic revision concept and list the aspects that guide the teaching action for a revision practice turned over the dialogism and the writing abilities internalization by the student. The study points significant theoretical and methodological relation and convergence among dialogism, writing as work e text revision, as the possibility of reflection about the expected actions from the teacher, as well as the expected practices from the students in this teaching approach.*

**Key-words:** Text revision. Dialogism. Teaching-learning.

**Resumen:** Este artículo enfoca el trabajo docente de revisión dialógica en las prácticas de producción textual escrita. Busca comprender como la revisión docente puede ser elaborada con el objetivo de interacción y desarrollo de habilidades discursivas por el alumno desde la concepción dialógica de lenguaje. Desde los presupuestos del Análisis Dialógico del Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010; BRAIT, 2012), de la concepción de escrita como trabajo (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016) y de investigaciones dirigidas para la revisión textual, es posible definir y caracterizar el concepto de revisión dialógica y listar los principios que orientan la acción docente para una práctica de revisión direccionada para el dialogismo y para la internalización de habilidades de escrita por el alumno. El estudio apunta relaciones y convergencias teóricas y metodológicas significativas entre dialogismo, escrita como trabajo y revisión textual como posibilidad para reflexión a respecto de las acciones esperadas por el docente, así como de las prácticas esperadas por los alumnos en ese abordaje de enseñanza y aprendizaje.

**Palabras clave:** Revisión textual. Dialogismo. Enseñanza y aprendizaje.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No campo da Linguística Aplicada, os pressupostos do Círculo de Bakhtin ancoram estudos significativos acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Trata-se de estudos ancorados no princípio do dialogismo. No ensino da produção textual escrita, a compreensão do dialogismo e da interação que permeia todo evento enunciativo permite pensar a escrita em seu processo, não mais como produto final para avaliação, o que amplia as reflexões sobre a revisão e a reescrita textual.

Ao defender o trabalho de revisão e reescrita de textos no contexto escolar, entende-se a interação entre professor e aluno como processo de significação, de internalização, de apropriação, de sistematização e de desenvolvimento de habilidades de escrita. Neste estudo, reflete-se especificamente sobre a prática docente de revisão textual pautada no dialogismo e o modo como é desenvolvida a levar ao trabalho com habilidades textuais-discursivas pelo aluno, efetivadas em gêneros discursivos.

A partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2010), especificamente da vertente Análise Dialógica do Discurso (ADD) (BRAIT, 2012) desenvolvida no Brasil, da concepção de escrita como processo discursivo e como trabalho (GERALDI, 1984; FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991; MENEGASSI, 2016), e de pesquisas estrangeiras e nacionais voltadas à revisão textual, às práticas docentes adequadas a esse processo e à relação entre revisão docente e qualidade da revisão e reescrita pelo aluno, objetivou-se compreender as intersecções entre essas modalidades teórico-metodológicas para caracterizar o conceito de Revisão Dialógica, no sentido de compreender quais princípios orientam a ação docente a uma prática de revisão voltada à interação, internalização e desenvolvimento de habilidades de escrita pelo aluno.

## 2 DIALOGISMO NO ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

No Brasil, a partir da 1980, sobretudo após a publicação da obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984), começaram a ser difundidos, no campo do ensino de línguas, os pressupostos do Círculo de Bakhtin, cujas obras centrais haviam sido traduzidas para o português.

O estudo dos pressupostos dialógicos, atrelado ao ensino de língua, foi significativo e passou a orientar pesquisas na área, cursos de formação docente e a elaboração de documentos oficiais. Em tese, o eixo de toda essa reflexão foi a compreensão do princípio do dialogismo, que orienta e constitui qualquer enunciação discursiva. Entender o conceito do dialogismo é compreender que todo evento comunicativo é regido por múltiplos outros discursos e também pela alteridade entre os interlocutores, num processo em que a enunciação é sempre uma resposta a discursos anteriores, assim como a devolução da palavra ao outro.

Há alguns anos, com o aprofundamento de estudos sobre conjunto da obra do Círculo de Bakhtin, pesquisadores como Brait (2012; 2015) conceituaram a Análise Dialógica do Discurso (ADD) a partir da compreensão brasileira das obras do Círculo no campo dos estudos enunciativos, o que rende frutos até os dias atuais (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010; DE PAULA, 2013; SOBRAL; GIACOMELLI, 2016).

Um dos pilares do pensamento dialógico é o caráter social da linguagem, tendo em vista que nunca é utilizada “no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado” (BRAIT, 2015 [1997], p. 93). O social, aquilo que é exterior ao indivíduo, é que o constitui. Assim, “pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 122-123, grifos do autor).

Além da situação concreta que permeia qualquer evento enunciativo, o autor explica que a enunciação ocorre por meio da interação entre *eu* e *outro*. Sempre que o sujeito fala, escreve ou apenas pensa algo, o faz dirigindo-se a alguém, ainda que seja para o outro de si mesmo. É o *outro* que o constitui como sujeito, visto que ele é a motivação para qualquer enunciação. E essa comunicação com o outro acontece por meio da interação.

Na produção escrita, o texto sempre é dirigido a alguém. Temos o *outro*, por exemplo, na figura do professor, do destinatário do texto e das normas que regem aquele evento enunciativo. Para produzir um texto que atenda ao objetivo comunicativo proposto, o aluno conta com a mediação docente, que ocorre por meio da interação. É na interação que se constrói a zona de desenvolvimento proximal e que se avança para a zona de desenvolvimento real.

[...] a zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 2010, p. 97)

Nesse sentido, a escrita como processo pressupõe a interação professor-discurso, escrita-aluno e possibilita o desenvolvimento de habilidades discursivas pelo produtor e o seu reconhecimento como sujeito autor e revisor de seu discurso. Considerar a interação na produção textual é dar vida ao trabalho de construção do texto.

Em toda enunciação discursiva, a palavra é sempre polifônica, porque é social, carrega consigo marcas de interações verbais vividas pelo sujeito de forma direta ou indireta. Bakhtin (2010) discute o conceito de palavra sob três representações: palavra *neutra*, *minha* e *alheia*.

O termo *neutra* é utilizado apenas para se referir à palavra em sua abstração, fora do uso. Assim que é empregada em qualquer contexto, já não há neutralidade possível, ela torna-se signo ideológico. A palavra *alheia* representa tudo aquilo que é ouvido ou lido pelo indivíduo. O discurso alheio é internalizado e integra-se a todos os outros discursos já ouvidos e lidos. Desse modo, Bakhtin (2010) explica que, ao receber a palavra *alheia*, o sujeito exerce sobre ela um juízo de valor, reelabora, reacentua e, então, a exterioriza, já em forma de palavra *minha*. A *minha* palavra é, portanto, o produto ideológico de tudo aquilo que é exterior somado à subjetividade.

É por meio da palavra, em uma dada enunciação, que ocorre a interação entre *eu* e o *outro*.

A interação envolve não só a situação imediata como as situações mediatas, o histórico das interações dos interlocutores e as formas de interagir na sociedade ao longo da história. A interação refere-se, portanto, a todas as situações em que pessoas se dirigem a outras, mesmo na distância. Quando isso acontece, as pessoas se baseiam em todas as situações de interação que viveram, e elas tentam imaginar as reações dos outros e se antecipar a isso (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1083).

É na interação que as significações acontecem, é o encontro do exterior com o interior, do coletivo com o individual, do linguístico com o extralinguístico. A interação se dá por meio do direcionamento da palavra ao *outro* em uma situação concreta de enunciação, inserida num contexto social mais amplo, cujas especificidades verbais delineiam a construção do enunciado pelo sujeito, sendo este enunciado apenas um elo de uma cadeia enunciativa muito maior, reveladora de outros dizeres, haja vista o caráter essencialmente dialógico da linguagem. Nessa mobilização de contextos, ressalta-se que “não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111).

Numa situação escolar de produção textual, o texto sempre é dirigido a um interlocutor que é evocado sob três representações, conforme Garcez (1998), em pressupostos dialógicos: interlocutor real, aquele a quem o gênero produzido se destina; interlocutor virtual, na figura do professor; interlocutor superior, representando o contexto institucional, as normas sociais que regem o contexto enunciativo. Ao orientar a escrita em função dessas representações do *outro*, o sujeito, indissociavelmente, considera a interação concreta e a situação extralinguística. Sua palavra, suas escolhas linguísticas, marcam o objetivo comunicativo imediato e revelam muitas outras vozes, sejam elas relacionadas ao tema discutido ou ao gênero produzido. Esse conhecimento e

essas palavras *alheias* são mobilizados interiormente pelo sujeito, reelaboradas e adequadas ao mundo exterior, em forma de palavra *minha*. É assim que ocorre a formação da consciência do sujeito, pela linguagem, num processo de interação que permite assimilar informações, compreender e tomar consciência deles, fazendo emergir uma nova palavra interior.

Dado que a comunicação ocorre na interação entre *eu* e o *outro*, ao ouvir ou ler um texto, qual é o papel ou a ação do *outro* em relação ao locutor? De acordo com Bakhtin (2010), o *outro* sempre exerce sobre o discurso ouvido ou lido uma atitude responsiva, uma compreensão do enunciado e da situação enunciativa, não sendo apenas sinônimo de resposta verbal explícita, haja vista que nem sempre ocorre de maneira visível e material, até mesmo deslocada no tempo. A responsividade, na perspectiva do dialogismo, permite que a interação aconteça, pois há uma necessária alteridade de papéis entre os interlocutores. Desse modo, a interação é sempre dialógica.

Ao compreender um enunciado, o interlocutor assume uma atitude responsiva, uma compreensão ativa: completa, usa, discorda etc. Essa atitude responsiva é construída assim que se inicia a compreensão. A partir dela é que se elabora a resposta possível, pois a responsividade é anterior à resposta/contrapalavra/réplica. Como ensina Bakhtin, “[...] toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (BAKHTIN, 2010, p. 271).

De acordo com o autor, o falante “não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, [...] uma objeção” (BAKHTIN, 2010, p. 272). Com a justificativa de que todo enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, ao ser proferido, já exige, por sua natureza, uma resposta alheia, ainda que ela não seja imediata ou verbalizada, Bakhtin (2010) propõe que a responsividade ativa, inerente a qualquer enunciado, pode apresentar-se de duas formas: imediata ou silenciosa.

No contexto de ensino de produção textual, a responsividade exerce papel crucial na interação professor-aluno, sobretudo no tocante à revisão textual docente. Os comentários de revisão são compreendidos pelo aluno, que pode responder ativa e imediatamente, apresentando na reescrita exatamente aquilo que lhe foi solicitado, ou pode compreender aos poucos a intervenção docente, respondendo a alguns aspectos pautados na revisão, ignorando, reelaborando, num processo de desenvolvimento e formação da consciência acerca do discurso escrito. Por isso, nem sempre a resposta imediata a um comentário de revisão significa alto nível de compreensão pelo aluno. Pode ser um simples atendimento a uma solicitação que não tenha levado a reflexões sobre o discurso escrito. Nesse sentido, as escolhas de revisão docente orientam a qualidade da responsividade do aluno, fazendo com que, ainda que tardia, sua resposta representa uma atitude responsiva ativa marcada pela compreensão, reelaboração, internalização e apropriação do processo de elaboração do discurso escrito.

No Quadro 1, são apresentados os conceitos dialógicos fundamentais à reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de produção textual, de maneira a facilitar a visualização do conjunto de obras analisadas.



CONCEITO	DEFINIÇÃO
Dialogismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É o princípio constitutivo da linguagem, tendo em vista o seu caráter histórico. Nenhum dizer é novo, nem monológico, mas sempre carregado de múltiplas outras vezes que constituem o sujeito;</li> <li>- As relações dialógicas são ininterruptas, ocorrem em fluxo contínuo e se estabelecem a partir de um ponto de vista do sujeito;</li> <li>- Todas as relações dialógicas pressupõem um contexto imediato de interação verbal, um contexto mais amplo que permeia a enunciação e elementos extraverbais que incidem diretamente sobre o evento enunciativo.</li> </ul>
Análise Dialógica do Discurso	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ADD é um termo cunhado por Brait (2006, 2012) para referir-se à leitura brasileira das obras do Círculo de Bakhtin no campo da linguagem;</li> <li>- Reflete sobre o princípio dialógico da linguagem a partir da relação indissociável entre língua, linguagens, história e sujeito;</li> <li>- Toma o texto como assinatura do sujeito, haja vista a mobilização de discursos históricos, sociais e culturais para a sua construção.</li> </ul>
Interação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A comunicação e a produção de sentidos só são possíveis por meio da interação entre <i>eu</i> e o <i>outro</i>, sendo o outro nem sempre um sujeito palpável ou presente fisicamente;</li> <li>- O dizer sempre é dirigido a alguém, ainda que seja a si mesmo, no fluxo de pensamento;</li> <li>- É nessa alteridade de dirigir a palavra ao outro e esperar dele uma resposta que se produzem os sentidos.</li> </ul>
Palavra	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A palavra é signo ideológico, é ponto de encontro entre os sujeitos interlocutores. Sua escolha não se dá <i>a priori</i>, mas de acordo com as especificidades linguísticas e extralinguísticas da enunciação, visando ao objetivo comunicativo. É ideológica porque é reveladora do caráter dialógico da linguagem, sempre carregada de vozes outras;</li> <li>- Ao ser instrumento da interação entre <i>eu</i> e o <i>outro</i>, a palavra é <i>alheia</i> no momento em que é ouvida ou lida pelo outro e torna-se palavra <i>minha</i> ao ser internalizada por ele. Isso ocorre porque, após ser ouvida ou lida, a palavra passa pelo discurso anterior do sujeito e é atravessada por suas vivências, seu juízo de valor, então é reelaborada e externalizada em forma de palavra <i>minha</i>;</li> <li>- A palavra permeia o processo de formação da consciência, que só ocorre pela linguagem. É nesse processo de interação, alteridade e elaboração da palavra <i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> que o conhecimento pode ser internalizado e apropriado pelo sujeito, permitindo o desenvolvimento da consciência.</li> </ul>
Responsividade	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assim como todo dizer é dirigido a alguém, sempre se espera do outro uma resposta, o que promove a interação entre os interlocutores. Por isso, todo discurso implica uma atitude responsiva ativa do <i>outro</i>. Essa responsividade é anterior à resposta verbalizada. Um enunciado pode não ter uma resposta/réplica, mas sempre tem uma atitude responsiva ativa, isto é, sempre provoca uma reação no <i>outro</i>, ainda que seja o silêncio, sempre ecoa de alguma forma em sua vida;</li> <li>- A responsividade ativa pode se manifestar de forma imediata ou retardada, o que significa que ela pode não ocorrer imediatamente no tempo após o <i>outro</i> ter ouvido ou lido um discurso. Isso não significa que não houve compreensão, que a interação não aconteceu, pois, se o discurso não fizer emergir do <i>outro</i> uma responsividade imediata (seja por meio de resposta verbalizada ou não), de alguma forma é internalizado e revelado posteriormente em outras interações as quais aquele sujeito vivenciará.</li> </ul>

### Quadro 1 – Conceitos da ADD

Fonte: Os autores.

A compreensão dos pressupostos dialógicos permite compreender a interação constitutiva de todo evento enunciativo e remete ao imprescindível diálogo entre o aluno e seus conhecimentos anteriores no momento da escrita, entre professor e aluno no trabalho de revisão e à intersecção entre essas interações na posterior revisão e reescrita pelo aluno. Essas considerações reiteram a aproximação entre o dialogismo e a escrita como trabalho, como se evidencia na seção seguinte.

## 2.1 A ESCRITA COMO TRABALHO E OS PROCESSOS DE REVISÃO E REESCRITA

Fiad (2010) traçou um panorama acerca das pesquisas em reescrita escolar no Brasil, desenvolvidas nas décadas anteriores, e destaca, majoritariamente, o deslocamento de enfoque do produto para o processo. De acordo com a autora, é na década de 1990 que a reforma do ensino leva à compreensão da escrita como processo e a reescrita começa a ser contemplada nos documentos oficiais, “escrever e reescrever passaram a ser considerados como dois aspectos da mesma atividade” (FIAD, 2010, p. 5). Essa compreensão ancora-se nas teorias da enunciação, que tomam a língua em seu caráter social, na interação, o que contribuiu para a revogação da crença de que escrever bem é um dom. A escrita passa a ser refletida em seu processo contínuo, como acontecimento (TRUPPIANO, 2003). Desse modo, pressupõe interação, revisão, reescrita, tomar o caráter dialógico, contínuo, inacabado da linguagem escrita.

No Brasil, os estudos sobre escrita que se ancoram na ADD partem da concepção de escrita como trabalho, inicialmente apresentada por Geraldi (1984) e amplamente discutida e sistematizada por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (1996), Menegassi (2016), entre outros.

O cerne dessa concepção é pensar a escrita como um processo que apresenta etapas que vão desde o planejamento até a última versão de reescrita, considerando o caráter recursivo que a escrita possibilita. Trata-se de uma construção que se dá por meio da interação, numa prática colaborativa, em que o professor medeia a atividade, por meio dos comentários de revisão, aproximando-se mais de um coautor, leitor/revisor do que de um avaliador, no verdadeiro papel do *outro*, na concepção dialógica; e o aluno é efetivamente reconhecido como sujeito autor de seu discurso, da palavra *minha*. Em outros termos,

para mantermos uma coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, esta nos conduz a uma mudança de atitude – enquanto professores – ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc. (GERALDI, 2011 [1984], p. 128).

Voltadas ao ensino da escrita, Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) argumentam que essa interação entre docente e aluno ocorre por meio da revisão, que evidencia a vitalidade da escrita. É na interação por meio da revisão que se desenvolve a consciência discursiva do aluno, levando à apropriação do conhecimento.

Em retomada cronológica das pesquisas acerca da concepção de escrita como trabalho, Menegassi (2016) reuniu as características fundamentais dessa prática em sala de aula. Dentre elas, o autor salienta ao professor que é i) preciso definir objetivos à produção do texto, ii) destacar as condições de produção, iii) ter consciência dos pressupostos que fundamentam o trabalho com a escrita e iv) ensinar ao aluno que há etapas que envolvem o processo. O cuidado com a prática docente de revisão incide sobre o nível de interação, sobre a qualidade do texto e sobre o desenvolvimento de habilidades de revisão pelo aluno. O conjunto das orientações organizadas pelo autor reforça a

necessidade de tornar compreensível ao aluno todo o processo de elaboração escrita, a fim de que, conscientemente, desenvolva estratégias de produção, habilidades discursivas e consiga refletir sobre o próprio texto. Na perspectiva dialógica, o aluno passa a ver o *outro* nas suas variadas manifestações, como destinatário do texto, como professor/mediador/revisor, adequando o seu discurso à particularidade do gênero discursivo produzido e tomando o professor como seu colaborador para atingir o objetivo comunicativo.

Desse modo, na concepção de escrita como trabalho, assim como na ADD, não se preveem etapas ou orientações engessadas de práticas de linguagem. Ao contrário, é justamente o conhecimento aprofundado dos pressupostos teórico-metodológicos que compõem essa concepção que evidencia a necessidade constante de o professor ou o pesquisador voltar-se para as condições enunciativas em que ocorre a interação e os objetivos que a norteiam. O trabalho com a escrita, a partir dessa perspectiva, exige reflexão constante sobre a efetividade do processo de interação.

Em uma perspectiva dialógica de ensino da escrita, professor e aluno atuam “ora como leitores e ora como escritores: o aluno, autor de um texto, é também seu leitor. O professor, como leitor e observador do texto do aluno, vai lhe apontando as operações no texto” (FIAD, 1991, p. 97). Reitera-se, portanto, a necessidade de a revisão voltar-se para as individualidades do sujeito autor, pois “diferentes são os sujeitos, diferentes são as experiências vividas e diferentes são as reações dos sujeitos em uma dada situação de interlocução” (LEAL, 2003, p. 65).

Ao se remeter à perspectiva dialógica, o processo de revisão auxilia na apropriação linguística, discursiva e formação da consciência dos sujeitos escritores:

a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos. [...] A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são um alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 19).

As reflexões desses autores nos permitem sintetizar os conceitos pertinentes acerca da concepção de escrita como trabalho:

ESCRITA COMO TRABALHO	APROXIMAÇÕES COM A ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO
A noção de produto é substituída pela compreensão da escrita como acontecimento contínuo (TRUPPIANO, 2003);	A língua é viva, social. Todo discurso faz parte de um diálogo ininterrupto, revelador de dizeres outros (BAKHTIN (2009);
É o ponto de partida para se refletir sobre revisão e reescrita. No ensino, demanda um trabalho contínuo, conjunto e recursivo (GERALDI, 1996);	Escrever se aprende na interação, por meio de estratégias pertinentes (LEAL, 2003). A revisão ocorre no processo de interação entre eu o outro, professor e aluno (BAKHTIN, 2009);
Há o reconhecimento do aluno como sujeito autor (MENEGASSI, 2016);	A partir da interação, o aluno assimila a palavra alheia, internaliza, reelabora e revisa seu texto estabelecendo sobre ele e a revisão um juízo de valor, constituindo seu texto como assinatura de um sujeito histórico (BRAIT, 2012). “Através da palavra, defino-me em relação ao outro” (BAKHTIN, 2009, p. 117);

<p>A revisão evidencia a vitalidade da escrita (FIAD e MAYRINK-SABINSON, 1991);</p>	<p>A interação na revisão é marcada pelo diálogo, pela reflexão sobre a língua, pela negociação de sentidos. Mobilizam-se sujeitos e contextos que “não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009, p. 111);</p>
<p>O professor é conhecedor de todo o processo de produção e promove essa compreensão também pelo aluno. Demanda reflexão constante do professor sobre a efetividade do processo de interação (MENEGASSI, 2016).</p>	<p>O professor, ao revisar, deve conhecer as particularidades das condições de produção, do contexto imediato e do contexto mais amplo. Esses aspectos linguísticos e extralinguísticos é que tornam a revisão efetiva, promovendo satisfatório nível de interação com o aluno e, conseqüentemente, o desenvolvimento de sua consciência discursiva.</p>

## Quadro 2 – Escrita como trabalho e relações com a ADD

Fonte: Os autores.

Para ampliar a compreensão da escrita como trabalho em uma perspectiva dialógica de linguagem, é necessário refletir sobre os processos de revisão e reescrita, fundamentais nessa concepção.

## 2.2 REVISÃO DIALÓGICA: PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A concepção de escrita como trabalho evidencia que a compreensão da escrita em seu processo deve, necessariamente, levar a uma prática pautada na revisão e na reescrita. A revisão difere, portanto, da avaliação ou correção textual, pois seu objetivo é tomar o texto como provisório, passível de reflexão, de reformulações, para, num trabalho colaborativo, chegar à versão que atenda ao objetivo comunicativo em questão. Desse modo, a revisão docente deve pautar-se sempre na devolução da palavra ao sujeito-aluno, tomando-o como autor e revisor de seu texto. Nessa perspectiva, várias pesquisas foram desenvolvidas com o intuito de apresentar reflexões e alternativas metodológicas para a prática docente de revisão textual (MOTERANI, 2012; FUZA; MENEGASSI, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013; GASPAROTTO, 2014; BELOTI; MENEGASSI, 2016).

Allal et al. (2004) consideram que a revisão, tida como as transformações efetivamente realizadas no texto, decorre da detecção de um problema interno ou externo ao texto ou de alguma descoberta feita no processo de imaginação e de criação do texto. Conforme os autores, ensinar o aluno a refletir sobre seu texto na perspectiva de leitor é um exemplo de instrução que pode ajudar quem escreve a ver globalmente seu texto, atingindo melhor nível de revisão.

Hayes (2004) retoma estudos anteriores de sua autoria (HAYES; FLOWER, 1980; FLOWER; HAYES, 1981; HAYES et al., 1987) e de outros renomados pesquisadores, e aponta novas compreensões sobre a revisão. Para ele, i) as revisões que acontecem antes e durante a escrita são igualmente significativas para a melhoria na qualidade do texto; ii) muitas vezes, revisa-se não porque há algo errado, mas porque percebeu-se uma forma

melhor de escrever algum período; iii) é preciso buscar oportunidades de revisão, para além dos erros, e não somente no texto já escrito, mas em todo o processo de escrita; iv) a habilidade para corrigir desvios no texto não é uma condição à capacidade de identificá-los. É possível identificar um problema sem saber como resolvê-lo, isso ocorre, por exemplo, quando escrevemos uma palavra incorretamente e percebemos que há algo errado, mas não nos lembramos da grafia correta; ou quando, ao revisarmos, percebemos que há um trecho estranho, mas não sabemos ao certo como reformulá-lo. O autor conclui apontando a necessidade de pesquisas que investiguem o trabalho de mediação para ensinar o autor/aluno a revisar o próprio texto:

Eu acredito que nós temos que prestar mais atenção a métodos para ensinar aos alunos as habilidades de julgamento necessárias tanto para reconhecer os problemas no texto, quanto para reconhecer oportunidades para melhorá-lo. Por habilidades de julgamento, quero dizer as habilidades envolvidas em atentar, reconhecer e avaliar padrões complexos no texto. Por exemplo, um estudante pode falhar em detectar problemas de paralelismo porque está atentando a itens individuais em uma lista, ao invés de atentar às relações entre esses itens. Uma instrução de sucesso redirecionaria a sua atenção (HAYES, 2004, p. 17)<sup>1</sup>.

Para o pesquisador, mais do que revisar o texto do aluno com comentários, o professor precisa ensiná-lo a reconhecer e organizar critérios para revisar o próprio texto, a partir do gênero discursivo trabalhado.

Rijlaarsdam et al. (2004) salientam que é preciso levar em conta a qualidade da habilidade de revisão. O número de releituras, avaliações e transformações importa menos que a qualidade da execução dessas habilidades cognitivas. Um pequeno número de avaliações e transformações em um trecho já escrito é um bom indicador de boa escrita. Segundo os autores, são necessários professores e pesquisadores que desenvolvam estratégias de aprendizagem e as discutam com os alunos no sentido de chegar àquela que melhor funciona e para que perfil de aluno foi mais adequada. Assim, além da motivação a partir do *feedback*<sup>2</sup>, é necessário que seja oportunizado ao aluno aplicar esses resultados na escrita, por meio da reformulação textual, que, na perspectiva cognitiva, não é tratada como reescrita (RIJLAARSDAM et al., 2004).

Destaca-se também a relevância de o *feedback* do colega ocorrer por meio de comentários e que sejam específicos ao contexto de produção. O comentário é menos retórico e promove uma análise do texto, podendo oferecer sugestões de melhoria. Essa

---

<sup>1</sup> “I believe that we need to pay far more attention to methods for teaching writers the judgmental skills needed both to detect problems in the text and to recognize opportunities for improving text. By judgmental skills, I mean the skills involved in attending to, recognizing, and evaluating complex patterns in text. For example, a student might fail to detect problems of parallelism because she is attending to the individual items. Successful instruction would redirect the student’s attention.” Todas as traduções foram realizadas por nós, os autores do artigo.

<sup>2</sup> O termo *feedback* toma nuances diversas nos estudos sobre revisão textual, sendo compreendido como: apontamento, comentário, questionamento, informação complementar, resposta, retorno, entre inúmeras possibilidades de apresentação. Em consonância com a teoria dialógica, o termo é atrelado à noção de responsividade, que exerce no *outro* a possibilidade de compreensão e manifestação de contrapalavra sobre seu discurso, manifestando palavra própria no *feedback*. Nesse sentido, optamos, aqui, pela manutenção do termo em língua inglesa, por apresentar diversas acepções semânticas em português, que reunidas significam o processo de responsividade perante o texto revisado, mesmo correndo o risco pela escolha.

proposta aproxima-se da revisão textual-iterativa (RUIZ, 2010) apresentada posteriormente, nesta seção. Ao retomar o texto, o aluno pode refletir e notar que nem todos os *feedbacks* precisam ser atendidos, e observar aqueles que mais contribuem para a qualidade do texto (RIJLAARSDAM et al., 2004), como também pontua Menegassi (1998). Desse modo, “pela perspectiva da psicologia, pode-se dizer que, ao escrever a primeira versão, o aluno escritor mostra sua habilidade ou *estágio de desenvolvimento atual* como escritor, e, ao revisar seu texto, este, propositalmente, move-se em direção à *zona de desenvolvimento proximal*” (RIJLAARSDAM et al., 2004, p. 202, grifos do autor no original)<sup>3</sup>. É nesse sentido que se destaca a pertinência de o trabalho de mediação docente ser consciente, estratégico, adequado às especificidades do aluno e do contexto em geral (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015).

Para Haar, “revisar pode ser a chave para se entender o próprio pensamento, assim como o assunto sobre o qual se pensou” (HAAR, 2006, p.23)<sup>4</sup>. Com uma abordagem sistemática de hábitos de revisão, os alunos podem aprender a reconhecer-se como produtores de texto. O professor de escrita pode ensinar como se tornar um revisor, sendo este seu mais importante trabalho (HAAR, 2006), o de desenvolver a consciência textual-discursiva no aluno.

Holliway e Mccutchen (2004) discutem sobre a perspectiva de audiência construída por jovens escritores de quinto a nono anos. Eles apresentam as condições nas quais se dá o processo de revisão e concluem que a maneira mais efetiva é aquela em que o escritor é capaz de colocar-se como leitor, é como se duplicassem sua experiência como leitores, o que permite uma revisão mais precisa, no sentido de ir ao encontro das demandas informacionais do leitor.

Gelderen e Oostdam (2004) condicionam um texto bem escrito ao domínio de habilidades linguísticas e extralinguísticas. A falta de habilidades linguísticas sobrecarrega a memória de trabalho e interfere diretamente no desenvolvimento de habilidades extralinguísticas, aquelas relacionadas ao discurso, ao sentido, ao contexto. Isso ocorre comumente com escritores menos experientes, que acabam focando sua revisão unicamente em aspectos formais.

No tocante à metodologia de revisão textual, Truppiano (2006) investigou as práticas de revisão no ensino de produção textual e elencou as abordagens mais significativas. O intuito foi auxiliar professores a ajudarem seus alunos a atingir êxito no seu processo de escrita, sendo capazes de revisar e tomar decisões inteligentes. As formas de revisão mais pertinentes que resultaram desse estudo foram: a revisão entre colegas, os portfólios e as reuniões/atendimentos entre professor e aluno.

Truppiano (2006) evidencia que a revisão entre os colegas beneficia tanto aquele que escreve quanto aquele que revisa. Para a efetividade dessa prática, são necessárias atividades prévias para quebrar o gelo na turma, criando um ambiente confortável para revisar o texto do colega e também receber críticas sobre seu texto. Quanto aos portfólios,

<sup>3</sup> “From a learning psychology perspective, one might say that when writing a first version, the writing student shows her ability or *present developmental stage* as a writer, and when revising her text, she now purposefully moves forward in her *zone of proximal development*.”

<sup>4</sup> “Revising can be key to understanding one’s own thinking as well as the subject thought about.”

mostraram-se uma alternativa efetiva por permitir ao estudante acompanhar o desenvolvimento de suas habilidades de escrita, por meio do retorno periódico a esse material ao longo do ano letivo. É a partir do planejamento, do rascunho até a última versão que o aluno consegue visualizar seu progresso. Outra abordagem eficaz é o atendimento individualizado do aluno, que pode ocorrer tanto na sala de aula, enquanto todos os alunos produzem o texto, quanto em horários agendados pelo professor. São oportunidades produtivas de diálogo entre escritor e professor-leitor que permitem olhar para demandas específicas do aluno, personalizando a mediação conforme suas necessidades.

Breidenbach (2006) comenta sobre a eficácia de uma revisão tardia e a necessidade de possibilitar a revisão sem diminuir a nota do aluno. Para a autora, quando o professor revisa com o aluno um texto que acabou de ser-lhe entregue, o texto ainda está muito ligado ao autor e a revisão é tomada como uma crítica ao aluno. Uma revisão tardia permite que o texto tome vida própria e possa gerar muito mais contribuições do ponto de vista pedagógico. A autora também orienta que se incentive o aluno a ousar, a correr riscos em sua revisão, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades e o reconhecimento de si como autor (BREIDENBACH, 2006).

Quanto ao modo como o docente pode mediar a revisão textual com anotações no texto do aluno, Serafini (2004), uma das pioneiras a sistematizar uma proposta de correção textual pelo professor, aponta três abordagens: as correções resolutiva, indicativa e classificatória. Na primeira delas, não se prima pelo diálogo com o aluno e seu reconhecimento como autor, pois o próprio professor é quem identifica e resolve o problema, por exemplo, riscando uma palavra que está ortograficamente incorreta e escrevendo a maneira correta ao lado ou acima; ou quando uma palavra não está acentuada e o professor insere o acento no momento da correção. Trata-se, portanto de uma forma de o professor encontrar erros e corrigi-los.

Na correção indicativa, em vez de corrigir, o professor mostra, indicando ou sublinhando no texto, a palavra ou trecho que apresenta desvio. Nesse caso, o papel do aluno é observar a indicação, tentar identificar a natureza do desvio – pontuação, coesão, ortografia etc. – e proceder à correção na reescrita.

A correção classificatória apresenta no parágrafo ou trecho a natureza do desvio, a fim de que o aluno o corrija. Nesse caso, pode haver acordo com os alunos de uma legenda de classificação, por exemplo: quando houver um desvio de coerência, o professor utilizará a sigla Co e quando o desvio for de pontuação, utilizará a sigla Pt. Para a efetividade dessa abordagem, é necessário que o professor considere se, além das siglas, o aluno conhece a classificação do desvio. Dependendo do nível de ensino, o aluno pode não saber o que é um desvio de coerência, assim a classificação seria inócua.

Consideradas separadamente, essas abordagens distanciam-se do que se defende aqui, uma revisão que tenha como foco a interação. Serafini (2004) indica que é possível combinar essas intervenções, objetivando a compreensão do aluno. Indicar e classificar um desvio pode ser muito mais produtivo do que apenas indicar.

Ruiz (2010) propõe uma abordagem de revisão que chamou de textual-interativa. Sua proposição veio suprir uma demanda identificada no trabalho de Serafini (2004), a interação no processo de revisão. Essa revisão é realizada por meio de bilhetes nos textos

dos alunos, que podem se alocar à margem ou ao final do texto. Por meio do bilhete, o professor pode dialogar com o aluno, colocando-o na posição de sujeito autor; além de comentar os desvios, a revisão pode elogiar o trabalho do aluno, isto é, conversar sobre o aprendizado da prática de revisão e reescrita.

Menegassi (2000) apresenta os componentes básicos dos comentários de revisão docente: “apresentação do problema a ser revisado; identificação da localização do problema na primeira versão escrita, apresentação do contexto em que se encontra o problema e oferecimento de diretrizes para a reformulação do problema levantado” (MENEGASSI, 2000, p. 92). O autor ressalta que os bilhetes de revisão podem tanto auxiliar quanto atrapalhar a compreensão do aluno, o que justifica o cuidado na elaboração desse diálogo.

Fuzer (2012) orienta que o enfoque da primeira revisão seja a adequação do texto à temática e ao gênero discursivo produzido, em detrimento de correções estruturais. O professor deve tomar consciência da dialogia presente nas estruturas léxico-gramaticais que compõem sua revisão, para possibilitar o desenvolvimento de habilidades escritas nos alunos que promovam seu agir na sociedade.

Em estudo sobre as formas como os bilhetes da revisão textual-interativa são elaborados pelos docentes e a pertinência de cada um deles, Menegassi e Gasparotto (2016) identificaram o apontamento, o questionamento e o comentário como estratégias de revisão, como forma de *feedback*. Os três se configuram como bilhetes interativos, mas cada um tem construção e efetividade específicas.

O apontamento se configura como um bilhete curto e preciso, geralmente com verbo no imperativo, indicando uma revisão que deve ser feita: “revise a pontuação; organize melhor as ideias, está confuso”. O questionamento é uma pergunta de revisão que comumente instiga o aluno ou leva ao acréscimo de informações no texto: “como se chama o menino? Qual a referência desse argumento?”. O comentário é uma abordagem mais completa que pode conter também apontamento e questionamento, trata-se de uma conversa com o aluno sobre seu texto, pode orientar sobre mais de um problema do texto, promove reflexão e “permite o acompanhamento do desempenho do aluno em cada produção” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016, p. 1043).

Nessa reflexão acerca da revisão textual-interativa, Menegassi e Gasparotto (2016) identificaram também a necessidade de a abordagem de revisão considerar aspectos do contexto mediato e mais amplo, o objetivo docente com a revisão, assim como as especificidades do gênero produzido (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2015) e a escolaridade do aluno.

As pesquisas apresentadas evidenciam a necessidade de práticas efetivas de revisão textual ao se tomar a escrita em seu processo, especificamente no âmbito do ensino-aprendizagem. O conjunto desses estudos permite compreender o conceito de revisão e também elencar os princípios teórico-metodológicos concernentes, como elucida o Quadro 3.



REVISÃO TEXTUAL
<p>Conceito</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A revisão consiste nas reformulações realizadas no texto em qualquer etapa do processo de escrita (FITZGERALD, 1987);</li> <li>- A revisão é o momento de confrontar a versão mental do texto construída pelo autor com o que de fato foi escrito (BEREITER e SCARDAMALIA, 1983). Desse modo, a revisão contribui para a compreensão do próprio pensamento e do assunto sobre o qual se escreveu (HAAR, 2006);</li> <li>- A revisão pode ocorrer a partir da detecção de um desvio no texto ou descobertas, novas ideias que emergiram no processo de elaboração textual (ALLAL, et al., 2004), por exemplo, quando se percebe algum aspecto que pode ser melhorado (HAYES, 2004);</li> <li>- A revisão é uma tarefa complexa que demanda domínio de habilidades linguísticas e extralinguísticas (GELDEREN e OOSTDAM, 2004);</li> </ul>
<p>Princípios teóricos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de revisão no ensino de produção escrita podem tornar os escritores experientes (BECKER, 2006);</li> <li>- As revisões que ocorrem antes, durante e após a escrita textual são igualmente significativas para melhorar a qualidade do texto (HAYES, 2004);</li> <li>- A habilidade de detectar um desvio não está condicionada à habilidade de corrigi-lo, pois é possível identificar o desvio sem saber como resolvê-lo (HAYES, 2004);</li> <li>- A qualidade do texto não está ligada ao número de versões ou de reformulações efetivadas. É o modo como o escritor organiza todo o processo de escrita que incide na qualidade do texto (RIJLAARSDAM et al., 2004);</li> <li>- As atividades de escrita devem promover, concomitantemente, o desenvolvimento de habilidades de discursivas e a elaboração de bom texto, pois se trata de um processo em que se aprende enquanto escreve (RIJLAARSDAM et al., 2004);</li> <li>- O processos de revisão e reescrita, na perspectiva dialógica, auxiliam na apropriação linguístico-discursiva e na formação da consciência do sujeito escritor;</li> <li>- Escassez de habilidades linguísticas prejudica o desenvolvimento de habilidades extralinguísticas, relacionadas ao discurso, pois há uma sobrecarga da memória de trabalho (GELDEREN e OOSTDAM, 2004);</li> </ul>
<p>Princípios metodológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A reflexão sobre o próprio discurso, ensinada e motivada pelo professor, auxilia o aluno a ver globalmente seu texto, na perspectiva de leitor, a aprimorar a revisão (ALLAL et al., 2004);</li> <li>- Os comentários de revisão docente devem objetivar ensinar o aluno a reconhecer e organizar critérios para revisar o próprio texto (HAYES 2004);</li> <li>- A revisão aplica-se em todas as fases da escrita e não deve visar somente à identificação de desvios (HAYES, 2004);</li> <li>- A revisão deve moldar-se às individualidades do sujeito autor, tendo em vista as diferentes vivências e repostas ao processo de mediação (LEAL, 2003);</li> <li>- O <i>feedback</i> da revisão, além de adequar-se ao contexto de ensino, apresentar-se em forma de comentário, por ser menos retórico e conter, até mesmo, sugestões de melhoria no texto (RIJLAARSDAM et al., 2004);</li> <li>- O trabalho de revisão docente deve ser consciente, estratégico, adequado às especificidades do aluno, ao contexto de produção e ao contexto mais amplo (GASPAROTTO e MENEGASSI, 2015);</li> <li>- O uso de portfólios e sua retomada periódica são uma alternativa no trabalho de revisão para que o aluno acompanhe seu próprio desenvolvimento no processo de aprendizagem da escrita (TRUPPIANO, 2006);</li> <li>- A revisão entre os colegas permite o deslocamento de um trabalho solitário para um meio de discussão de ideias e de estratégias de revisão (TRUPPIANO, 2006);</li> <li>- O atendimento individualizado é uma oportunidade de interação que permite ao professor olhar para demandas específicas do aluno (TRUPPIANO, 2006);</li> <li>- As qualidades do texto também devem ser evidenciadas na revisão docente e isso deve ocorrer de modo específico, sem comentários genéricos, para que o aluno saiba em quais aspectos realizou um bom trabalho (BREIDENBACH, 2006);</li> <li>- A revisão tardia é vantajosa porque permite um distanciamento entre aluno e texto, em que o aluno consegue colocar-se como leitor de seu próprio discurso (BREIDENBACH, 2006);</li> <li>- A ousadia na revisão deve ser incentivada pelo docente, sem diminuir a nota do aluno caso a reformulação não tenha sido positiva. Isso ajuda no reconhecimento do aluno como sujeito autor e dá vida ao processo de criação (BREIDENBACH, 2006);</li> <li>- Os apontamentos de revisão podem se apresentar na forma de correção resolutive, que corrige o desvio para o aluno sem que ele precise revisar o próprio texto; indicativa, que aponta onde há desvio para que o aluno proceda</li> </ul>

à revisão; classificatória, que menciona a natureza do desvio para que o aluno identifique e proceda à revisão (SERAFINI, 2004);

- A revisão textual-interativa é uma abordagem dialógica de revisão, em que o professor interage com o aluno e promove reflexão sobre o discurso escrito por meio de bilhetes textuais. Essa revisão permite apontar desvios e comentar o desempenho do aluno, além de promover o trabalho de revisão pelo próprio escritor (RUIZ, 2010);

- Os bilhetes de revisão textual-interativa podem apresentar-se na forma de questionamento, que geralmente promovem o acréscimo de informações no texto; apontamento, mais voltado à revisão de aspectos estruturais, e comentário, que pode conter questionamentos e apontamentos em sua composição e objetiva abordar desvios globais ou desvios estruturais recorrentes no texto, além de elogiar os avanços ou comentar sobre o processo de aprendizagem do aluno (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2016).

### Quadro 3 – Conceito e princípios teórico-metodológicos da revisão textual

Fonte: Os autores.

A partir da compreensão dos princípios que envolvem a prática docente de revisão textual, é possível elencar ações docentes e discentes que permeiam o ensino de produção textual pautado no dialogismo e na concepção de escrita como trabalho. Trata-se de uma caracterização de como seriam, no trabalho escolar, os encaminhamentos do professor e do aluno para uma efetiva aprendizagem que promova interação e desenvolvimento de habilidades de escrita que englobem aspectos linguísticos, textuais e discursivos pelo aluno.

REVISÃO DIALÓGICA	
Habilidades do professor	Habilidades do aluno
a) Conhecer a concepção de língua e de escrita na qual se fundamenta e confrontá-las periodicamente com sua prática em sala de aula.	a) Conhecer o gênero a ser produzido e suas condições de produção, entender a escrita como uma prática discursiva social realizada em sala de aula.
b) Conhecer todos os aspectos que envolvem o processo de produção textual e explicitá-los aos alunos sempre que possível; mostrar a recursividade inerente a esse processo e tornar compreensíveis os critérios de revisão e avaliação textual.	b) Reconhecer a recursividade e a dinamicidade do processo de produção escrita, compreendendo que escrever é um trabalho que demanda estratégias de ação e desenvolvimento de habilidades linguísticas e extralinguísticas.
c) Promover, avaliar e avançar nos níveis de interação, conforme atua, a identificar o contexto imediato e o contexto mais amplo de trabalho com os alunos.	c) Reconhecer-se como sujeito autor, identificando seu próprio processo de elaboração textual, o modo como melhor produz em cada uma das etapas, desde o planejamento até a última reescrita.
d) Colocar-se como interlocutor virtual, colaborador de seu projeto comunicativo de atingir o interlocutor real. Desenvolver a revisão dialógica, dando voz ao aluno. Revisar promovendo alteridade, mediando; negociando sentidos, evidenciando o caráter responsivo da interação.	d) Identificar o professor não como avaliador ou destinatário final de seu texto, mas como interlocutor virtual, colaborador em seu objetivo de alcançar a compreensão do interlocutor real.
e) Orientar o aluno a colocar-se como autor e também como leitor de seu texto; revisando criticamente num processo de tornar a palavra <i>alheia</i> em palavra <i>minha</i> .	e) Ao colocar-se como autor e também leitor de seu discurso, estabelecer sobre a revisão e sobre seu texto juízo de valor, identificar quais reformulações são realmente pertinentes ao seu objetivo comunicativo.
f) Promover ousadia na revisão pelo aluno, fazendo-o experimentar formas de aprimorar seu texto; valorizar todas as versões e revisões de um mesmo texto, ainda que não tenham melhorado a qualidade discursiva.	f) Buscar não somente erros, mas alternativas de aprimorar seu texto, voltando-se à qualidade do texto em vez da quantidade de revisões, adquirindo autonomia no processo de produção escrita.

<p>g) Utilizar abordagens diversificadas de revisão (resolutiva, classificatória, indicativa, apontamento, questionamento, comentário) atentando e adequando ao gênero discursivo produzido, à idade escolar e à singularidade do processo de aprendizagem de cada aluno.</p>	<p>g) Compreender a revisão docente e, a partir dela, revisar seu próprio texto para refletir sobre a melhor forma de revisá-lo de acordo com as especificidades do contexto de produção.</p>
<p>h) Utilizar recursos, como revisão tardia, revisão entre pares, com intuito de avançar na interação com o aluno e do aluno com seu texto e levá-lo a conhecer as diversas formas de revisão textual e identificar aquelas que promovem maior nível de interação com cada aluno ou grupo.</p>	<p>h) Utilizar os discursos alheios, empregados pelos recursos de revisão docente e de outros conhecimentos adquiridos, para torná-los palavra <i>minha</i>, por exemplo, para desenvolver textos argumentativos.</p>
<p>i) Acompanhar o desenvolvimento de habilidades de escrita do aluno e avançar nas abordagens de revisão, objetivando promover a autonomia discursiva.</p>	<p>i) Avançar no trabalho de revisão, a visar compreender a revisão docente e não tornar a cometer os mesmos desvios, desenvolvendo sua prática discursiva escrita.</p>
<p>j) Promover e motivar a reescrita pelo aluno, fazendo, quando necessário, atendimento individualizado para sanar possíveis dúvidas quanto às marcas de revisão escrita.</p>	<p>j) Aplicar os conhecimentos internalizados nas práticas de produção textual das aulas de Português ao produzir textos para outras disciplinas ou em outras situações comunicativas, extraescolares, revelando apropriação do trabalho de escrita na perspectiva dialógica, acompanhado de orientação docente.</p>

#### Quadro 4 – Caracterização da revisão dialógica

Fonte: Os autores.

O Quadro 4 propõe ações efetivas a serem desenvolvidas em sala de aula e em todo contexto de ensino-aprendizagem de produção textual escrita. São práticas que contemplam o ensino a partir da ADD e da concepção de escrita como trabalho, que podem orientar o trabalho docente, desde o seu planejamento até a reflexão diária sobre a efetividade de sua prática no processo de revisão textual. Ao avaliar seus encaminhamentos na produção escrita, o nível de interação alcançado com os alunos e as respostas oferecidas por eles, o docente pode retomar essas orientações, avaliar se de fato tem promovido a interação e buscar novas alternativas de revisão que contemplem as especificidades do seu contexto de trabalho, seja referente ao nível de escolaridade dos alunos, ao gênero trabalhado, ao objetivo da revisão ou à dificuldade específica de um aluno.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se, com esta reflexão entre ADD, escrita como trabalho e revisão textual, compreender a relação entre essas categorias e construir a concepção de revisão dialógica. À medida que as teorias foram apresentadas, foram elaborados quadros que elucidaram as intersecções existentes entre os pressupostos discutidos. Desse modo, foi possível compreender as ações docentes e discentes que devem orientar o ensino de produção textual. Acredita-se que a contribuição deste estudo está justamente em instrumentalizar o docente que visa a uma prática dialógica de ensino de produção textual, a oferecer fundamentos teórico-metodológicos e exemplos objetivos de como a revisão pode ser desenvolvida, assim como o que se deve esperar de um aluno que esteja integrado nessa abordagem de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. *Revista Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jun. 2010.
- ALLAL, L. et al. *Revision of written language: cognitive and instructional processes*. Boston/Dordrecht, Netherlands/New York: Kluwer, 2004.
- ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, M./VOLOCHÍNOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BECKER, A. A review of writing model research based on cognitive processes. In: HORNING, A; BECKER, A. (Org.). *Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette: Parlor Press, 2006. p. 25-48.
- BELOTI, A.; MENEGASSI, R. J. Aspectos teórico-metodológicos sobre revisão e reescrita na formação docente do PIBID. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 20, n. 2, p. 257-280, 2016.
- BEREITER, C.; SCARDAMALIA, M. *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago, IL: Open Court, 1993.
- BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2012, v. 1, p. 79-98.
- FÍGARO, R. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Ed. Unicamp, 2015.
- BREIDENBACH, K. Practical guidelines for writers and teachers. In A. Horning & A. Becker (Eds.), *Revision: History, theory, and practice*. West Lafayette, Indiana: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 197-219.
- FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). *Questões da Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.
- FIAD, R. S. A pesquisa sobre a reescrita de textos. SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. 2., Évora, 2010. *Anais...* Universidade de Évora, Portugal, 2010.
- FITZGERALD, J. Research on revision in writing. *Review of Educational Research*. v. 57, p. 481-506. 1987.
- FLOWER L.; HAYES, R. A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, v. 32, n.4, p. 365-387, 1981.
- FUZA, A. F; MENEGASSI, R. J. Revisão e reescrita de textos a partir do gênero textual conto infantil. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 1, n. 1, p. 41-56, jan./jun. 2012.
- FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. *Letras*, Santa Maria, n. 44, p. 213-245, 2012.
- GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- GASPAROTTO, D. M. *O trabalho colaborativo em práticas de revisão e reescrita de textos em séries finais do ensino fundamental I*. 2014. 325 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013.
- GASPAROTTO, D. M. Aspectos da prática docente na revisão e reescrita de narrativa de terror. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.12, n.3, p.808-826, jul./set.2015.
- GELDEREN, A.; OOSTDAM, R. Revision of form and meaning in learning to write comprehensible text. In: ALLAL, L. et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Kluwer Academic Publishers Dordrecht, 2004, p. 103-123.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: LB/Mercado de Letras, 1996.

- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- HAAR, C. Definitions and distinctions. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Orgs.). *Revision: History, theory and practice*. West Lafayette, In: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006.
- HAYES, J. R. et al. Cognitive processes in revision. In: ROSENBERG, S. (Org.). *Advances in Applied Psycholinguistics: reading, writing, and language learning*, v. 2. Cambridge: Cambridge University, 1987. p. 176-240.
- HAYES, J. R.; FLOWER, L. Identifying the Organization of Writing Process. In: GREGG, L. W.; STEINBERG, E. R. (Org.). *Cognitive processes in writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1980, p. 3-30.
- HAYES, J. R. What triggers revision? In: ALLAL, L. et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 9-20.
- HOLLIWAY, D. R.; MCCUTCHEN, D. Audience perspective in young writers' composing and revising: reading as the reader. In: ALLAL et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 87-101.
- LEAL, L. F. V. A formação do produtor de texto escrito na escola: uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, M. da G. C.; ROCHA, G. (Org.). *Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2003. p. 53-67.
- MENEGASSI, R. J. *Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto*. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 1998.
- MENEGASSI, R. J. Comentários de revisão na reescrita de textos: componentes básicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 35, p. 84-93, 2000.
- MENEGASSI, R. J. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, C. M. *A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes, 2016.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teórico-metodológicos. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 2016.
- MOTERANI, N. G. *A reescrita de textos nas 7ª e 8ª séries do ensino fundamental: caracterização de aspectos linguístico-discursivos*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- PAULA, L. de. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jan./jun. 2013.
- RAHIMI, M. Is training student reviewers Worth its while? A study of how training influences the quality of students' feedback and writing. *Language teaching research*, v. 17, n. 1, p. 67-89, 2013.
- RIJLAARSDAM G. et al. The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. In: ALLAL et al. *Revision: Cognitive and instructional processes*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2004. p. 189-207.
- RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo, Contexto, 2010.
- SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. São Paulo: Globo, 2004.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 10, n. 3, p. 1076-1094, 2016.
- TRUPPIANO, C. Best classroom practices. In: HORNING, A.; BECKER, A. (Org.). *Revision: History, theory and practice*. West Lafayette, In: Parlor Press and The WAC Clearinghouse, 2006. p. 177-196.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-1901DOAP-0000>

**A CONTEMPORANEIDADE DOS ESTUDOS DE PÊCHEUX:  
RESSONÂNCIAS E ATUALIZAÇÕES EM SOLO BRASILEIRO**  
**THE CONTEMPORANEITY OF PÊCHEUX STUDIES:  
RESONANCES AND UPDATES IN BRAZILIAN LAND**  
**LA CONTEMPORANEIDAD DE LOS ESTUDIOS DE PÊCHEUX:  
RESONANCIAS Y ACTUALIZACIONES EN SUELO BRASILEÑO**

**Andréia da Silva Daltoé\***

**Universidade do Sul de Santa Catarina**

**Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem**

**Tubarão, SC, Brasil**

**Carolina Fernandes\*\***

**Universidade Federal do Pampa**

**Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas**

**Bagé, RS, Brasil**

**Rodrigo Oliveira Fonseca\*\*\***

**Universidade Federal do Sul da Bahia**

**Instituto de Humanidades, Artes e Ciências**

**Teixeira de Freitas, BA, Brasil**

Tocando os sentidos do político e da política na atualidade, este dossiê se propõe a um trabalho de exploração de temas necessários e urgentes, com o compromisso de mostrar a atualidade das propostas teórico-metodológicas de Michel Pêcheux, às quais nos filiamos enquanto Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP), e que constituem, ao lado do trabalho de Jean Dubois, o cerne do que se tornou a “Escola Francesa da Análise do Discurso” (AD) entre o final dos anos 1960 e o início da década de 1970.

Parte considerável da referida urgência advém das intensas polarizações políticas e ideológicas que atravessam a conjuntura nacional e internacional e marcam, já há algum tempo, mas agora de maneira indiscutível, o período pós-queda do Muro de Berlim, em que tanto se propagou o discurso do fim das ideologias. No entanto, a despeito de toda a *tematização* atual das ideologias na Europa dos Gilets Jaunes, nos EUA de Trump, no

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio do Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-6441>. E-mail: [andrea.daltoa@unisul.br](mailto:andrea.daltoa@unisul.br).

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na UNIPAMPA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5395-827X>. E-mail: [carolinafenrandes@unipampa.edu.br](mailto:carolinafenrandes@unipampa.edu.br).

\*\*\* Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Mestre em História pela Pontifícia Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Professor Adjunto da UFSB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2503-3349>. E-mail: [rodrigo.oliveira@ufsb.edu.br](mailto:rodrigo.oliveira@ufsb.edu.br).

Brasil de Bolsonaro ou na Venezuela de Maduro e Guaidó, ainda assim é patente a mobilização do conceito de ideologia ora como um compromisso irrefletido e não assumido que distorce os fatos (a ideologia *do outro*), ora como o campo das opiniões e preferências no campo da política (a ideologia *assumida*).

A partir da segunda metade dos anos 1960 na França, sob a influência da crise do estruturalismo e das agitações políticas e culturais que estouraram no Maio de 68, foram sendo gestadas outras formas de conceber as ideologias e sua relação com os discursos, para além da distorção dos fatos e da expressão das opiniões. Um conjunto de teóricos e militantes – com destaque para Michel Pêcheux – se debruçou sobre o incrível trabalho das ideologias e dos discursos na definição da realidade e de todo o imaginário sobre as possibilidades de nos movimentarmos nela. Informando-nos e nos orientando em meio às práticas sociais, as ideologias – e suas materializações em linguagem, os discursos – estariam na base da interpretação dos fatos como evidência, em processos contraditórios, sobredeterminados e atravessados pelo inconsciente.

E quem foi Michel Pêcheux? Como tantos outros jovens de esquerda da sua geração, tendo passado pelo existencialismo de Jean-Paul Sartre em sua época de graduação em Filosofia na Escola Normal Superior (1959-1963), seu encontro posterior com outro filósofo, Louis Althusser, foi absolutamente decisivo. “Althusser é, para Michel Pêcheux, aquele que faz brotar a fagulha teórica, o que faz nascer os projetos de longo curso” (MALDIDIER, 2003 [1990], p. 18). Foi a partir de alguns questionamentos postos por Althusser – tais como o papel da linguagem na interpelação ideológica, a relação entre inconsciente e discurso, e o caráter ideológico das ciências sociais – que Michel Pêcheux dedicou-se ao estudo da História das Ciências e da Linguística e empenhou-se na constituição de um coletivo de pesquisadores vindos de diferentes formações. Lendo o *Curso de Linguística Geral*, Pêcheux entende o caráter sistemático e a relação opositiva entre os signos, entretanto discorda de como o sistema é fechado ao sujeito e à situação de enunciação. A expulsão da problemática do sujeito e do contexto *pela porta* ocasionaria o seu retorno irrefletido *pela janela*. Segue o percurso de suas investigações lendo Jakobson e Chomsky, assistindo às aulas de Antoine Culioli e cercando-se de linguistas para compreender a questão do “resto assimétrico irrepresentável” (PÊCHEUX, 2016 [1981], p. 24) que a linguística deixava de lado.

Neste “resto” encontrava aí o sujeito, não o indivíduo empírico, mas um sujeito histórico, afetado pelo inconsciente e pela linguagem. Tratava-se, para Pêcheux e seu coletivo, de pensar as determinações não linguísticas no funcionamento cotidiano e ritual da língua, em busca de uma *semântica discursiva* (HAROCHE; PÊCHEUX; HENRY, 2008 [1971]). Nessa busca, é preciso destacar o papel da Filosofia da Linguagem de Gottlob Frege: Pêcheux (1988 [1975]) elogia a sua contribuição, no rumo de uma abordagem materialista da linguagem, a partir da diferenciação entre o sentido, a referência e a representação, considerando que o sentido (o modo de apresentação) e a referência (a exterioridade aos sujeitos) seriam objetivos – o que a representação, como um pensamento individual, não seria. Frege via como sério problema das línguas naturais sua capacidade de produzir mundos fictícios por meio de frases dotadas de sentido e sem referência empírica, como “A vontade do povo foi respeitada”, o que, para Michel Pêcheux (e Paul Henry, um de seus maiores parceiros), servia para explorar

discursivamente as discrepâncias nas construções oracionais entre aquilo que é “pensado fora”, que aparece como *pré-construído* numa sentença, e o pensamento global construído por meio desta.

Mesmo recusando as soluções dadas pelos linguistas de como lidar com esses restos e falhas, Pêcheux entendeu que o empreendimento de uma teoria materialista do discurso deveria ser marcado por uma linguística como a de Culioli, que não apelava a justaposições entre enunciação e construção; por uma filosofia como a de Althusser, preocupada com as práticas ideológicas das ciências sociais; e por uma abordagem do sujeito como aquela feita por Lacan, pela qual a linguagem é ao mesmo tempo exterior a qualquer falante, mas constitui e define precisamente a posição do sujeito (HENRY, 1990; MAZIÈRE, 2007).

No embalo das releituras promovidas pelo círculo althusseriano, com a ampliação do conceito de *modos de produção*, antes restrito ao campo econômico, estendendo-o à linguagem, Pêcheux compreende a língua como base material de processos discursivos que produzem, reproduzem ou transformam as relações dos modos de produção na sociedade, implicando a determinação das próprias relações sociais (HERBERT, 2011 [1966])[4]. Nesse aspecto, é interessante pontuar que Valentin Voloshinov, antes de Althusser e por outras vias, se empenhou em mostrar a capacidade da superestrutura ideológica de agir sobre a infraestrutura econômica, não configurando a linguagem enquanto instrumento de intercâmbio de materiais ideológicos e reflexo das forças e relações econômicas, mas espaço fundamental de produção e confronto social.

A significação é entendida, assim, como processo histórico e ideológico de produção de sentidos. Não é uma palavra que cola no seu significado fazendo da língua um sistema transparente, mas, como afirma Pêcheux (2011 [1971]), as palavras ou expressões mudam o sentido conforme a posição de seus enunciadores. A enunciação é entendida, portanto, como o “sistema de lugares para sujeitos” (MARANDIN; PÊCHEUX, 1984 [2011], p. 115), e o enfoque na sintaxe compreendia a busca pelo mecanismo de produção de sentidos com seus efeitos ideológicos.

Para dar conta dessa relação constitutiva da linguagem com sua exterioridade, Pêcheux contava, em seu grupo de pesquisa no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS), além de linguistas, com o apoio intelectual de historiadores e psicanalistas. Um grupo heterogêneo, portanto, centrado nas questões propostas a seus campos que os obrigava a deslocar as margens e desterritorializar-se a ponto de não ser mais possível uma interlocução sem se criar um novo território para fincar os pés. Inaugura-se, assim, a linha materialista de estudo do discurso, com um objeto e escopo teórico próprios. A AD de filiação pecheutiana nasceu nesse entrecruzamento do Materialismo Histórico com a Linguística e a Psicanálise, reunindo certo número de inquietações sobre o sujeito, a linguagem e a história a partir de um modo específico de ler essas estruturas como relativas, contraditórias e heterogêneas.

Ler Pêcheux significa, portanto, ler um grupo de pesquisadores intrigados com o processo de a língua fazer sentido. Se o objetivo inicial deste grupo era analisar os textos políticos, não deixaram de convocar a língua da poesia, da arte, do humor, refletindo com Gadet e Pêcheux (2004 [1981]), a partir daí, uma sintaxe fluida, que brinca com as regras e ainda assim produz sentidos para os sujeitos.



É importante destacar que a incursão pela obra de Pêcheux e seu grupo no Brasil não se produz como uma simples “recepção” de um autor estrangeiro para quem se faz reverência, num efeito de submissão ao colonialismo intelectual. Contribuição decisiva nesse sentido devemos a Eni P. Orlandi, autora que, a partir do contato com as produções teóricas do grupo do CNRS na França já no seu doutoramento, ao estabelecer aproximações e deslocamentos no campo da linguagem, será determinante para a institucionalização de uma análise materialista do discurso no Brasil.

A AD produzida no Brasil, portanto, vai além de uma recepção ou prolongamento, o que não impedirá, conforme Orlandi (2012), os riscos de uma certa banalização, começando pela redução, em algumas análises, da noção de materialidade discursiva em matéria empírica e a tendência a um método da descrição ou interpretação singular no lugar da preferência pela alternância entre interpretação e teorização. A AD “trabalha a abertura do simbólico. Mas não de qualquer forma”, alerta a autora (2012, p. 19). Assim, a compreensão das condições em que a epistemologia teórica da AD se desenvolveu na França e o modo de sua reformulação no Brasil nos cobram escapar dos “falsos ineditismos” (PIOVEZANI; SARGENTINI, 2011, p. 14).

Foi a partir dessa preocupação que um grupo de estudantes do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrandos e doutorandos no ano de 2011, começou a se reunir para ler e compreender de forma aprofundada o conjunto da obra do filósofo Michel Pêcheux e de seus colaboradores, buscando refazer o percurso teórico que deu origem à AD na França. Com o doutoramento da maioria de seus membros e seu ingresso em diversas instituições de ensino, o grupo de pesquisa foi registrado no diretório do CNPq e certificado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) em 2013 com o nome Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP). Com o passar do tempo, houve mudanças quanto à configuração inicial de seus membros, entretanto a diversidade geográfica continua sendo seu diferencial, já que abriga pesquisadores de norte a sul do país. O trabalho regular de estudo e produção escrita é viabilizado por meio de encontros virtuais e presenciais em meio a congressos acadêmicos. Assim, o GEP já percorreu as produções da equipe de Michel Pêcheux entre fins dos anos 1960 e a primeira metade dos anos 1980, buscando também textos que serviram de referência aos primeiros escritos de Pêcheux, de Gaston Bachelard e Louis Althusser, além de dar seguimento com os trabalhos de Eni P. Orlandi na década de 1980.

É este compromisso com a obra de Pêcheux que reafirmamos em nossas pesquisas e neste dossiê, procurando mostrar, a partir dos temas mobilizados nos artigos e suas possibilidades analíticas, a urgência do pensamento deste autor para a reflexão de uma prática política que leve em conta seu engendramento no discurso. Desafiamo-nos, então, ao que Pêcheux, ainda como Thomas Herbert (2011 [1966], p. 53), chamou de uma “escuta social”: uma escuta necessária ao cenário político de hoje, problematizadora dos espaços logicamente estabelecidos. Trata-se de um trabalho de interpretação subsidiado pela noção de ideologia – seja como efeito, seja pelo tratamento teórico que receberá nestes textos – não, conforme Pêcheux (1988, p. 282), como as ilusões que mantêm o povo encantado, mas como força material que permite deslocamentos, mudanças.

Por meio dos temas mobilizados aqui, o GEP buscará mostrar como a AD configura-se, antes e hoje, como um gesto de resistência e provocação (às ciências sociais, aos militantes e aos poderes), exigindo sempre uma ousadia que permita “suportar o que venha a ser pensado” (PÊCHEUX, 1988, p. 304). É neste espírito que discutiremos, então, epistemologia, metodologia, feminismo, greve, língua materna e estrangeira, desenvolvimentismo, ideologia, educação, nos artigos que apresentamos a seguir:

Abre o dossiê o artigo *Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso*, de Carolina Fernandes e Luciana Iost Vinhas. Este texto percorre a historicidade da metodologia da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux, mostrando sua inquietação com o método e a relação deste com o novo empreendimento teórico-filosófico que se desenvolvia. Com o objetivo de compreender e refletir criticamente sobre seus modos de fazer análise, as autoras consideram a especificidade da teoria em sua implementação no contexto francês e sua reformulação e desenvolvimento no contexto brasileiro. Além disso, apresentam uma possível aplicação dos procedimentos metodológicos atualmente praticados na área com a análise do discurso feminista em páginas de rede social *online*. A discussão proposta no artigo trabalha os pressupostos desenvolvidos no âmbito da teoria materialista do discurso, compreendendo seus procedimentos metodológicos como não-positivistas.

No segundo artigo, de Maurício Beck, Rodrigo Oliveira Fonseca e Aretuza Pereira dos Santos, *Recortes discursivos, paradigma indiciário e procedimentos contra-indutivos*, com vistas à compreensão da epistemologia da Análise de Discurso, é feito um cotejamento entre proposições de três autores: Michel Pêcheux, Carlo Ginzburg e Paul Feyerabend. Com o foco não na teoria, mas nos procedimentos e dispositivos da Análise de Discurso, o artigo põe no centro o trabalho com os recortes discursivos, seguindo as indicações de Orlandi, e estabelecendo pontes com o paradigma indiciário de Ginzburg, como a atenção comum a detalhes que, na interpretação cotidiana e usual, ficariam despercebidos.

Na sequência, é apresentado o artigo *Da produtividade do conceito de pré-construído e seus diferentes modos de funcionamento: uma abordagem teórico-analítica*, em que Paula Daniele Pavan e Alessandro Nobre Galvão propõem uma releitura sobre o modo como se tem discutido e operado o conceito de pré-construído. Baseados nas reflexões apresentadas por Pêcheux (1988 [1975]) e no gesto teórico-analítico de Indursky (2011), os autores apresentam uma revisão deste conceito, de modo a pensá-lo como “única instância de saber a partir de modalidades diferenciadas que podem ser sintetizadas pelos seguintes verbos em seus desdobramentos: encaixar, atravessar e ressoar”. Para fazer compreender estes três modos de funcionamento do pré-construído, os autores analisam sequências discursivas recortadas de um corpus empírico representativo do discurso do Movimento dos Atingidos por Barragens – um trabalho que passa pelo funcionamento do interdiscurso e da memória discursiva via formação discursiva.

No quarto artigo, Giovani Forgiarini Aiub e Cristina Zanella Rodrigues abordam os impactos do encontro com uma língua estrangeira no estabelecimento de novas redes de significação dos sujeitos. O processo de identificação subjetiva com uma língua

estrangeira seria atravessado por tensões e conflitos, acolhimentos e desentendimentos, na medida em que a língua materna tem papel estruturante na imersão do sujeito em outro universo de representações, outra historicidade, outros modos de dizer. Assim, a aprendizagem de uma língua a partir de outra tende a colocar uma questão cara e instigante para os analistas de discurso: a relação entre *ordem* da língua e *organização* de uma língua; isto é, a relação entre: a) as dimensões ideológicas que se inscrevem nas práticas languageiras e determinam a constituição dos sujeitos discursivos e do funcionamento histórico-social das línguas; e b) as questões de organização sintática de uma língua, que determinam os lugares de aparecimento do sujeito oracional e diferentes posturas, relações e possibilidades para os dizeres. A partir de duas expressões idiomáticas (uma do inglês e outra do português), que parecem idênticas tanto do ponto de vista lexical quanto do ponto de vista semântico, os autores dão sustentação às suas considerações teóricas. *Dar o braço a torcer* e *To twist someone's arm* se oferecem como perspectivas totalmente distintas para o sujeito, duas posturas e possibilidades de organização sintática que implicam e se mostram implicadas em diferentes modos de identificação, inscrição e funcionamento equívoco do sujeito entre línguas.

O artigo *Ideologia e filiações de sentido no Escola Sem Partido* discute a proposta deste Projeto de Lei, que vem alcançando as casas legislativas de todo o País com o objetivo de, segundo seus proponentes, acabar com a “doutrinação ideológica” dos professores nas escolas. Em meio à polêmica que gerou a proposta, Andréia da Silva Daltoé e Ceila Maria Ferreira se propõem a compreender o sentido de *ideologia* no Projeto a partir do modo como esta noção se articula à conjuntura político-social para significar e de que modo tais sentidos se filiam ou não a correntes teóricas que tratam do assunto. Embora a reflexão sirva para pensar todos os projetos desta natureza que vêm sendo propostos e/ou implementados no país, as autoras utilizam como materialidade o Projeto de Lei nº 193, proposto no Senado da República em 2016, a partir do qual constroem um trajeto teórico sobre ideologia que ajude a entender o modo como esta noção funciona na proposta da lei em oposição a uma ideia de neutralidade. Neste percurso, as autoras buscam contribuir com sua análise tanto para a Análise do Discurso, ao debruçar-se sobre a noção de ideologia principalmente, quanto para a área da educação, de modo a fazer valer o ensinamento de Pêcheux (1988): o de que a produção do conhecimento não está dissociada da prática política.

É com estes textos, escritos de forma coletiva (como Pêcheux gostava de fazer), que os membros do GEP esperam estimular leitores e pesquisadores a voltar, sempre e sempre, à obra de Pêcheux e compreender o valor e a contemporaneidade de seu pensamento.

## REFERÊNCIAS

- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth C. de Mello. São Paulo: Pontes, 2004 [1981].
- HAROCHE, C.; PÊCHEUX, M.; HENRY, P. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto L. Baronas e Fábio C. Montanheiro. *Linguasagem*, São Carlos, n. 3, out./nov. 2008 [1971].
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania Mariani. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.
- HERBERT, T. Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social. Tradução de Mariza V. da Silva e Laura A.P. Parisi. In: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011 [1966]. p. 21-54.
- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.
- MALDIDIÉ, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: 2003.
- MARANDIN, J.-M.; PÊCHEUX, M. Informática e Análise do Discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2011 [1984], p. 111-115.
- MAZIÈRE, F. *A análise do discurso: história e práticas*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2007.
- ORLANDI, E.P. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia*. Campinas, SP, Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. Língua, linguagens, discurso. In: PIOVEZANI, C.; SARGENTINI, V. (Org.). *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. Tradução de Carlos Piovezani e Vanice Sargentini. São Paulo: Contexto, 2011 [1971], p. 63-75.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1988 [1975].
- PÊCHEUX, M. Abertura do colóquio. In: CONEIN, B. et al. (Org.). *Materialidades Discursivas*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016 [1980], p.23-29.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190101-DO0119>

**DA MAQUINARIA AO DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO:  
A PROBLEMÁTICA DOS PROCEDIMENTOS  
METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO**  
**FROM THE MACHINERY TO THE THEORETICAL-ANALYTICAL DEVICE:  
THE PROBLEMATIC OF THE METHODOLOGICAL  
PROCEDURES OF THE DISCOURSE ANALYSIS**  
**DE LA MAQUINARIA AL DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO:  
LA PROBLEMÁTICA DE LOS PROCEDIMIENTOS  
METODOLÓGICOS DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO**

**Carolina Fernandes\***

**Universidade Federal do Pampa**

**Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas**

**Bagé, RS, Brasil**

**Luciana Iost Vinhas\*\***

**Universidade Federal de Pelotas**

**Centro de Letras e Comunicação**

**Pelotas, RS, Brasil**

**RECEBIDO EM: 05/10/18.**

**APROVADO EM: 10/02/19.**

***Resumo:** Este artigo tem por objetivo percorrer a historicidade da metodologia da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux para a compreensão e reflexão crítica de seus modos de fazer análise, considerando a especificidade da teoria em sua implementação no contexto francês e sua reformulação e desenvolvimento no contexto brasileiro. Como possível aplicação dos procedimentos metodológicos atualmente praticados na área, é desenvolvida a análise do discurso feminista em páginas de rede social online. A discussão propõe, então, que se trabalhem os pressupostos desenvolvidos no âmbito da teoria materialista do discurso entre os processos de paráfrase e polissemia. Com este estudo, observa-se que a AD parte de uma concepção não-positivista de cientificidade para definir seus procedimentos metodológicos.*

***Palavras-chave:** Análise do Discurso. Metodologia. Discurso Feminista.*

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do curso de Letras e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas na UNIPAMPA. E-mail: [carolinafernandes@unipampa.edu.br](mailto:carolinafernandes@unipampa.edu.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5395-827X>

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPel. E-mail: [lucianavinhas@gmail.com](mailto:lucianavinhas@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1026-2277>.

**Abstract:** This article aims at go through the historicity of the methodology in the Discourse Analysis founded by Michel Pêcheux in order to understand and make a critical reflection on the ways analysis is made, considering the specificity of the theory in its insertion in the French context and its reformulation and development in the Brazilian context. As a possible applicability of the methodological procedures currently developed in the field, an analysis of the feminist discourse in the online social media is proposed. The discussion has the proposal of working with the materialistic theory of the discourse between the paraphrase and polysemy processes. With this study, it is observed that the DA has a non-positivist conception of scientificity to define its methodological procedures.

**Keywords:** Discourse Analysis. Methodology. Feminist Discourse.

**Resumen:** Este artículo tiene el objetivo de recurrir la historicidad de la metodología del Análisis del Discurso fundada por Michel Pêcheux para la comprensión y reflexión crítica de sus modos de hacer análisis, considerando la especificidad de la teoría en su implementación en el contexto francés, y su reformulación y desarrollo en el contexto brasileño. Como posible aplicación de los procedimientos metodológicos actualmente practicados en el área, el análisis del discurso feminista es desarrollado en la red social en línea. La discusión propone, entonces, que se trabajen los supuestos desarrollados en el ámbito de la teoría materialista del discurso entre los procesos de paráfrasis y polisemia. Con este estudio se observa que el AD parte de una concepción no-positivista de científicidad para definir sus procedimientos metodológicos.

**Palabras clave:** Análisis del Discurso. Metodología. Discurso Feminista.

## 1 INTRODUÇÃO

A Análise do Discurso surgiu na França em um contexto efervescente de demanda por mudanças concretas no campo das ciências, sobretudo das ciências sociais e humanas, que tinham como modelo de análise da linguagem a linguística saussuriana e estruturalista, cujo objeto teórico, a língua, fora construído através de dicotomias excludentes. “As estruturas não vão às ruas”, diziam os cartazes dos manifestantes de Maio de 1968. Era preciso, então, ultrapassar a barreira da estrutura da língua e atingir o que “estava na rua”, que era a fala, o sujeito e o contexto que faziam a tal estrutura produzir sentido. Esses elementos tinham sido rejeitados pela linguística *stricto sensu* no momento de sua formulação, por serem considerados acidentais e assimétricos. Isso se explica porque, à luz de um pensamento positivista, era preciso buscar homogeneidade, unidade, regularidade e objetividade para fundar uma ciência autônoma.

Assim, a partir da publicação e divulgação do *Curso de Linguística Geral* (CLG), de 1916, instituiu-se a linguística como “ciência piloto”, produzindo o que Haroche, Henry e Pêcheux (1971, p. 25) chamam de “mito de uma ciência universal”. E é com base nesse “mito” que os estudiosos buscaram construir os novos métodos de estudos linguísticos, consagrando o termo *estrutura* como a palavra-chave de toda pesquisa científica. Segundo Conein et al. (2016 [1980], p. 322), o estruturalismo tinha habituado os pesquisadores da língua “a considerar o discurso como um interior (lugar do dizível e do sentido) rodeado por um exterior (lugar do indizível e do sem sentido)”. Eis a continuidade da dicotomia língua/fala estendida ao termo “discurso”, separando-o de sua exterioridade.

Entretanto, estudiosos da língua e do discurso consideraram necessário desfazer a fronteira entre interior e exterior, revelando a indissociabilidade entre discurso e

exterioridade. Neste grupo de pesquisadores inquietos com a fixidez das teorias linguísticas, estava o grupo do CNRS (Centre National de Recherche Scientifique) liderado pelo filósofo Michel Pêcheux, para quem a língua não podia ser separada da história e da ideologia que determinam a constituição das subjetividades e dos sentidos.

A questão de Pêcheux sempre foi explicar como as pessoas falam diferentemente (isto é, produzem diferentes sentidos) embora falem a mesma língua. O foco da AD é, portanto, os processos históricos de produção de sentidos, o que inclui os objetos teóricos de três áreas do conhecimento: a linguística, o materialismo histórico e a psicanálise. Língua, história e sujeito são deslocados de seus campos originais para ressignificar em outro campo, produzindo uma reconfiguração de suas fronteiras de saberes. Esse deslocamento trouxe algumas consequências: uma foi a elaboração de um novo método, inalcançável em sua primeira concepção ou idealização; e outra, uma desconfiança do campo científico da reprodutibilidade de seu método, o que ocasionou uma significativa reformulação da teoria preliminar para sua própria permanência.

Neste artigo, buscamos traçar um caminho de reflexão sobre a metodologia da Análise do Discurso (AD) formulada por Michel Pêcheux e seu grupo e reformulada por Eni Orlandi e os atuais analistas de discurso de nossa conjuntura epistemológica. Para isso, percorreremos as três fases da AD francesa apontadas por Pêcheux ([1983]/1997) até atingir a fase atual, apresentando uma possível aplicação dos procedimentos metodológicos atualmente praticados na área.

## 2 A AAD-69 E A EMPREITADA DA MAQUINARIA DISCURSIVA

A virada na conjuntura cultural e intelectual pós-Maio 68 marca o fim da hegemonia da filosofia tradicional, para a qual o homem é um ser único, plenamente responsável por si e que descobre a realidade, por isso pode descrevê-la em um estudo científico que visa à busca do conhecimento verdadeiro. As releituras do CLG, segundo a filosofia marxista e a psicanálise lacaniana, promovem uma guinada nos estudos da linguagem, provocando até mesmo um certo “ódio teórico”, como diz Pêcheux (1998 [1981], p. 43), do formalismo estruturalista e gerativista. Essa aversão se explica pelo fato de que o corte epistemológico que constrói o conceito de língua como sistema de signos a separa de sua exterioridade que, em uma filosofia materialista, é considerada constitutiva. É preciso, portanto, construir um novo objeto apartado de correntes formalistas e empiristas.

Para se ocupar desse desafio, não faltaram iniciativas de construção teórica baseadas na crítica dos modelos postos, buscando um método inovador, que não fosse a análise linguística estendida ao exterior nem a análise de conteúdo reduzida às informações do texto. Do lado das correntes inovadoras, estava o grupo de Michel Pêcheux no CNRS, cuja diversidade das áreas era uma vantagem para a formulação de uma teoria sobre a linguagem enquanto *materialidade discursiva*, sendo o discurso materialidade fundamentalmente *ideológica*, “não individual, nem universal” (PÊCHEUX, 2009 [1975]).



Motivado pelas descobertas da informática, Pêcheux entendia que, para atingir o discurso sem a influência da interpretação do analista, seria apropriado desenvolver um mecanismo não-subjetivo de análise de textos. Por isso, a primeira empreitada foi a *Análise Automática do Discurso*, conhecida por AAD-69 (PÊCHEUX, 1997 [1969]), onde se buscou um método automático de análise de textos com a ajuda de programas de computador, cujo suporte lógico fornecia algoritmos específicos para a análise de cada *corpus*. O grupo trabalhou na formulação dessa prática teórico-metodológica entre o fim dos anos 60 e início dos anos 80, obtendo alguns avanços e muitas críticas durante a fase de sua validação.

O problema da AAD-69 foi que seu método de análise era desenvolvido ao mesmo tempo que seu objeto teórico. No início, Pêcheux compreendia o conceito de discurso de modo evidente, como dado concreto, e a ideologia nele materializada era vista como “sistema de marcas” ou “fundamentalmente como sistema de sinalização, de operações” (PÊCHEUX/HERBERT<sup>1</sup>, 1995 [1967], p. 78). Ora, para se compreender um sistema, é preciso definir suas regras, sua estrutura, seu modo de operação; para isso, em um primeiro momento, o modelo transformacional de análise do discurso de Zellig Harris foi útil.

O grupo de Pêcheux entendia que, para agregar à língua as condições de produção de seu sentido, não bastaria fazer-lhe um acréscimo de contexto, passando de um nível de análise fonológico, morfológico, ou sintático para um nível semântico. Seria necessária a formulação de uma nova teoria, com métodos próprios que revelasse de modo objetivo a relação da base estrutural linguística com sua exterioridade. Nessa fase de elaboração da teoria, o *Discourse Analysis*, de Harris (1969 [1952]), atraiu o grupo de Pêcheux como uma alternativa de vislumbrar a gramática relacionada à semântica.

O método de análise harrissiano fazia equivalências e combinações de elementos linguísticos, buscando ir além dos limites da frase e permitindo, até certa medida, relacionar língua e cultura, ou pelo menos, um conceito de língua e de cultura. Esse método serviu de modelo para a análise linguística efetuada na primeira etapa da AAD-69, quando, a partir de um *corpus* empírico de textos, eram produzidos conjuntos homogêneos de palavras organizadas em listas por equivalências/identidades. O trabalho sobre a estrutura linguística visava a atingir o processo discursivo entendido como uma “maquinaria discursiva”, ou, como caracterizou Pêcheux (1997 [1983], p. 312), mais tarde, “uma máquina estrutural fechada”, que abrigaria uma formação discursiva homogênea e estável.

A AAD-69 faz uma análise linguística prévia de enunciados elementares muito próxima aos esquemas-núcleos harrissianos, com a diferença de que a comparação regrada pelos programas experimentais<sup>2</sup> é feita entre vários textos que compõem o *corpus* discursivo, e não apenas de elementos internos a um mesmo texto. De acordo com

<sup>1</sup> Michel Pêcheux usou o pseudônimo Thomas Herbert em alguns textos dos anos 1967 e 1968, sobretudo aqueles em que se propunha a discussão sobre o conceito de ideologia.

<sup>2</sup> Como os programas preliminares da equipe TAL de Grenoble, a GRF; os programas redigidos em FORTAN IV por Duval, no CNRS, em Paris; os sistemas-Q de Colmerauer e Vauquois; as versões feitas em Algol W por Dupraz (de 1972) e o software DEREDEC desenvolvido por P. Plante da UQAM (de 1983).

Courtine e Marandin (2009 [1982], p. 35), o método da AAD-69 consistia em uma análise harrissiana “expandida”, em que se construíam “classes de equivalência distribucional, interpretadas como classes de paráfrase discursiva”. Essas classes de paráfrase eram o que constituía a base estável e homogênea das sequências discursivas retiradas do *corpus* de análise estabelecido por condições de produção igualmente estáveis e homogêneas.

Em 1971, Haroche, Henry e Pêcheux (2011) já apontam algumas dificuldades em trabalhar com o modelo harrissiano. Primeiro, por a análise se apoiar em um único texto; segundo, por a definição de equivalência não satisfazer a operação entre os textos que mais parecem “uma superposição de sub-sequências” (HAROCHE; HENRY; PÊCHEUX, 2011 [1971], p. 30) equivalentes pelo contexto e não pelo conteúdo textual. Também são feitas, além de substituições simétricas (dadas por identidade), as substituições não-simétricas (feitas por orientação). Além do mais, não se fala da ideologia na explicação dos determinantes das paráfrases, não há a explicitação do que “orientaria” essas equivalências. Até o momento, não são abordadas as formações discursivas para explicar os sentidos aproximados e os opostos, e sim os “domínios semânticos”, uma terminologia ainda do campo linguístico.

Segundo Guespin (1976, p. 3), Harris seduziu com seu pragmatismo, já que havia em seu método “uma adequação do novo objeto às ferramentas forjadas para o nível inferior da análise linguística”. Criticando a homogeneidade do método aplicado na AAD, o autor (GUESPIN, 1976) ressalta que uma teoria que analise o discurso não pode seguir modelos e tipologias, visto que as tipificações seriam “armadilhas que levam a simplificações precipitadas”, e afirma que o principal obstáculo da AAD estaria em “constituir o discurso pela enunciação do texto e não pelo texto ele mesmo” (GUESPIN, 1971, p. 6). Assim, discurso vai sendo entendido como um enunciado relacionado às suas condições de produção (enunciativas e históricas), porque, como afirma o próprio Guespin (1971, p. 6), o “nível do discurso é aquele onde linguística e sociedade se articulam”. Assumindo esse lugar de articulação, analistas passam a definir *discurso* como “um processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade linguística” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997 [1975], p. 179), ou seja, a base estrutural da língua, considerada por Pêcheux (2009 [1975]) como apenas relativamente autônoma, é considerada o ponto de partida para a análise do discurso. Então surge o interesse pela etapa de análise linguística com o enfoque nas relações sintáticas e sua relação com as condições de produção. O projeto metodológico buscava passar do discurso como objeto concreto ao discurso como objeto teórico, compreendendo os efeitos de sentido que constituem o processo discursivo.

Assim, a análise desenvolveu-se em três etapas: 1. Determinação das condições de produção sobre as quais se constrói o *corpus* discursivo ao listar uma família de superfícies linguísticas; 2. Representação de-superficializada do objeto *discurso*, ainda muito influenciado pelos níveis linguísticos de análise; 3. Produção de listas de palavras a partir do *corpus* discursivo que apontam os enunciados elementares e suas relações binárias tomadas como unidade de comparação. Nesta etapa, as comparações são feitas por sistemas lógicos experimentais de programação.

Em 1975, começam as primeiras reformulações da proposta teórico-metodológica preliminar, buscando efetivar a relação com a perspectiva materialista que nela estava ofuscada. Nessa tentativa, Pêcheux e Fuchs (1997 [1975], p. 180-181) justificam as etapas do método de análise experimental pela teoria dos esquecimentos. Os autores entendem

que a relação entre sujeito, ideologia e linguagem pode ser explicada por dois “esquecimentos” ou ilusões do sujeito discursivo: o esquecimento n.1 é aquele que diz que o sujeito “esquece” que não é dono de si e do seu dizer, ele é interpelado pela ideologia por meio do discurso em linguagem, e que, sendo assim determinado, é afetado pelo esquecimento n. 2 que produz a ilusão de controle sobre o seu dizer e sobre a interpretação do seu interlocutor, não entendendo que o sentido pode sempre desviar de suas intenções. Essas “ilusões” dizem respeito a uma releitura que Althusser faz da obra de Marx, trazendo a ideologia como o mecanismo de produzir a dissimulação das formações ideológicas na produção de imaginários, ou ainda, de mascarar o assujeitamento dos indivíduos, que é o próprio processo de constituir-se sujeito na linguagem. As etapas do trabalho de análise descritas mais acima buscam desfazer essas “ilusões”, revelando os efeitos da dissimulação ideológica. Para isso, fazem o caminho inverso: partem da superfície linguística para anular o efeito de literalidade e transparência da linguagem (daí a análise estrutural que dá visibilidade ao manejo da língua); para depois atingir o modo como a ideologia opera o “mascaramento” da interpelação, produzindo o efeito de evidência do sujeito e da linguagem (isso é feito através da combinação entre as formas de dizer, apontando para formações discursivas antagônicas que desnaturalizam os sentidos do enunciado elementar).

Apesar da recusa do formalismo, observamos que a proposta de 1975 continua realizando operações muito formais ao separar as etapas de análise e representar os processos de significação e os conceitos através de esquemas, como se elaborassem regras gerais. Isso fica visível na seleção de segmentos descontextualizados para explicar os procedimentos da etapa de análise linguística: “O Pedro dorme”; “Pedro come bife”; “Pedro se debruça na janela”; “Pedro parece estupefato”; “O chapéu é bonito”; “O chapéu é de Pedro”; “Pedro é professor”; “Pedro come com um garfo” etc. (PÊCHEUX; FUCHS, 1997 [1975], p. 195). Observamos que não se sabe, afinal, em que contexto ele dorme ou come bife, em quais condições ele exerce sua profissão de professor para ficar estupefato, e se as sentenças apresentam relação entre si. Portanto, é feita uma análise apenas da superfície linguística para mostrar as relações de encaixe e combinação dos enunciados elementares, não havendo referência alguma ao extralinguístico nessas proposições.

Mais adiante, a explanação da análise linguística prossegue mostrando como se estabelecem as relações de dominância e equivalência entre os enunciados: “Parece-me que a igreja fica nas nuvens” está em relação enunciativa com “A igreja se esquece das dificuldades que são da vida”, que pode ser transformada em “A igreja se esquece dos problemas que são da vida” (1997 [1975], p. 196) por uma relação semântica de identidade. Isso é representado na figura (1) a seguir.

O esquema (Figura 1) é lido assim: “Parece-me QUE a igreja fica nas nuvens” equivale a “A igreja se esquece das dificuldades DT são da vida”, que equivale a “A igreja se esquece dos problemas DT são da vida”. E isso é representado por uma escrita parentética: “1 QUE (2 E ((3DT4) E (5DT6))” (PÊCHEUX; FUCHS, 1997 [1975], p. 197). Essa representação dá visibilidade às relações binárias que serão aproveitadas para construir os algoritmos dos programas de análise automática que efetuarão a comparação dos textos constitutivos do *corpus* discursivo.

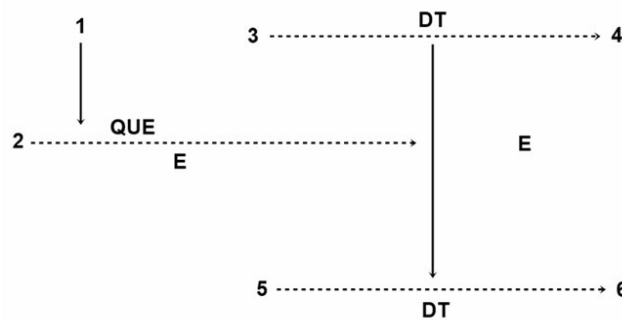


Figura 1 – Esquema retirado de Pêcheux e Fuchs (1997 [1975], p. 197)

Ao encerrar o capítulo da análise linguística, na seção 2.3 intitulada “Perspectives d’avenir” (Perspectivas para o futuro)<sup>3</sup>, os autores fazem apelo a uma análise linguística que possa produzir uma “gramática de reconhecimento da língua francesa” com a ressalva de que esta seja oposta à gramática tradicional, isto é, que aborde a linguagem em seu funcionamento enunciativo/discursivo. Para isso, propõem três níveis de análise linguística para a 1ª etapa da AAD: 1. Nível morfosintático, 2. Nível semântico-formal, 3. Nível enunciativo (onde as marcas enunciativas seriam recuperadas pela relação com o “eu-aqui-agora”). Podemos pensar que há uma contradição com a proposta de não separar a análise por níveis como se o discurso viesse por acréscimo. Entretanto, os autores (PÊCHEUX; FUCHS, 1975) enfatizam que o objetivo não é percorrer critérios puramente linguísticos, mas formular, de fato, uma articulação entre linguística e teoria do discurso. Acreditavam, como Courtine (2009 [1981]), que há uma determinação ideológica das formas sintáticas no intradiscurso. Trata-se de uma determinação que não é dada pelas relações internas somente, mas caracteriza “a posição no saber da FD que domina essa sequência de elementos, da qual esta ou aquela formulação constitui uma reformulação sintaticamente marcada” (COURTINE, 2009 [1981], p. 165). O risco dessa proposta é submeter a ordem do discurso à organização da língua ou o inverso.

Além disso, a proposição de uma “gramática” como algo para o futuro da Análise do Discurso revela o quanto os analistas daquele contexto ainda estavam afetados pela objetividade científica, ao ponto de propor regras generalizantes para representar o discurso. A ilusão de controle e domínio dos processos discursivos não deixa de ser um efeito do esquecimento 2, que pressupõe uma “ilusão de transparência do discurso” como se os discursos “falassem por si próprios”, bem como criticou Courtine (2009 [1981], p. 160). O desafio na construção dessa gramática estava em não dissociar a forma do discurso de seu conteúdo, sem que isso acabasse por anular a materialidade linguístico-social.

A armadilha desta empreitada seria cair no empirismo ou no idealismo, então Pêcheux (1997 [1983]), reafirmando sua base filosófica e militante, renuncia à insistência na automatização da maquinaria discursiva, entendendo serem necessárias reformulações no método da AAD-69: primeiro ao propor análises em parte manuais, para depois

<sup>3</sup> Tradução nossa, tendo em vista que essa seção não consta na tradução da obra publicada pela Editora da Unicamp até sua 3ª edição de 1997.

inquieta-se com o próprio projeto teórico-metodológico, expondo a emergência de uma revisão de seus fundamentos em um texto de 1982, intitulado “Só há causa aquilo que falha”. Entretanto, como observa Maldidier (2003 [1990]), Pêcheux nunca abandonou totalmente o dispositivo experimental; para ele havia esperança na utilização da informática em um método de análise do discurso, mesmo que não fosse plenamente automático. Além disso, em 1983, acabava de ser desenvolvida a última versão do programa DEREDEC<sup>4</sup>, cujos testes iniciais pareciam proceder melhor na construção de sequências homogêneas de primeiro nível que os dispositivos anteriores (LECOMTE; LÉON; MARANDIN, 1997 [1984]).

Por fim, a aparente arbitrariedade na delimitação do espaço discursivo e a reprodutibilidade do método de análise são os principais obstáculos enfrentados pela AD francesa para se consolidar no cenário científico da época. Como não se comprovou a possibilidade em reproduzir o mesmo percurso de análise a todos os *corpora*, instalou-se a insegurança nos analistas em firmar a base teórica da AAD. Apenas quando o grupo reviu seus pressupostos teóricos e propôs-se a se mover “espiralmente” entre análise discursiva e formulação teórica é que pôde encontrar novos rumos.

### 3 O VISLUMBRE DE UM OBSERVATÓRIO DE DISCURSO

Em um texto para o colóquio *Matérialités Discursives* de 1980, Courtine e Marandin (2016, p. 37) criticam o dispositivo experimental da AAD da seguinte forma: “Laborioso percurso daquele que se obstina a podar as asperezas discursivas, a suturar as falhas que pairam em todo discurso, a plainar de um lado, a preencher de outro; a fazer de todo discurso um corpo pleno e uma superfície plana”. E observam que as falhas da AD ocorrem por não considerarem a heterogeneidade da noção de *formação discursiva* (FD), já que seu fechamento é instável ou apenas provisório.

Entre os analistas do CNRS, nesse momento, parece haver uma compreensão comum de que são as formações ideológicas (representadas na linguagem pelas FDs) que definem a regularidade de cada discurso. Se, na fase inicial da AD, estabelecer os *corpora* de análise e definir os limites das FDs não era uma operação confortável ou causava desconfiança nos linguistas, agora *heterogeneidade* aparece como palavra-chave na teoria discursiva, o que desfaz as ilusões de que podemos homogeneizar e controlar os discursos. O trabalho de pesquisa de Jean-Jacques Courtine (2011 [1981]), orientado por Pêcheux e influenciado teoricamente por Foucault, dá um aporte mais seguro para analisar a *dispersão*<sup>5</sup> do discurso.

Com a apropriação da teoria foucaultiana, começamos a vislumbrar a possibilidade de fazer análise em uma abordagem propriamente discursiva. A análise linguística na AD passa a ser o trabalho de mobilizar aspectos enunciativos da linguagem em prol da compreensão do processo discursivo, e não da regulação de seus elementos na sua

<sup>4</sup> Desenvolvido por P. Plante da UQAM, em Montreal, e divulgado na França em março de 1983 pela revista *Mots* n. 6.

<sup>5</sup> Termos como dispersão, descontinuidade, regularidade, heterogeneidade, são oriundos de *A arqueologia do saber*, de Michel Foucault (1995 [1969]).

organização sintática. Nessa nova perspectiva, a noção de maquinaria é afastada, e a FD passa a ser delimitada por sua relação com o interdiscurso, tendo em vista que este é o que regula suas fronteiras “em função das questões da luta ideológica” (COURTINE; MARANDIN, 2016 [1980], p. 39)<sup>6</sup>.

Haroche, Henry e Pêcheux (2011 [1971]) já explicavam como poderia ser construído o *corpus* discursivo, afirmando ser composto por textos representativos de um certo estado de condições de produção que caracterizariam uma determinada formação discursiva. O que é questionado neste procedimento metodológico é o fato de haver uma decisão teórica extralinguística pela qual se operaria a constituição do *corpus*. Essa decisão não é arbitrária, mas se faz pela interpretação do analista das condições de produção, relacionando previamente os enunciados que comporiam os “domínios semânticos” das sequências discursivas de referência. Entender que esse procedimento não é uma falha da metodologia, mas a compreensão do real da linguagem e do discurso, é o que distingue o dispositivo como “observatório de discursos” (MARANDIN 2010 [1990], p. 123) do método experimental da AAD-69.

Como exemplo de aplicação do dispositivo de observatório citamos os trabalhos de pesquisa “A respeito do movimento estudantil e das lutas da classe operária: 3 organizações estudantis em 1968” (1973) de M. Pêcheux e J. Wesselius; “O caso Fiszbin’: um exemplo de resistência”, de J. Guilhaumou e D. Maldidier (2009 [1980]), e “Análise do Discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos” de J. Courtine (2011 [1981]). Nessas análises, percebe-se a superação do entrave do modelo harrissiano e a articulação da linguagem com a história e a ideologia através os conceitos de *condições de produção* e *formação discursiva*. As análises buscam relacionar os elementos linguísticos às suas condições de uso, mostrando a relação entre as equivalências, substituições e outras estratégias linguísticas com as determinações ideológicas da produção de sentidos.

Esses trabalhos vêm no compasso da “mudança de terreno” pensada a partir da proposição de que não se deve simplesmente “invadir” a linguística com o conceito de ideologia como observam Haroche, Henry e Pêcheux (2011 [1971], p. 15). O trabalho pressupunha a construção de uma nova semântica que não fosse um nível acrescido aos demais níveis de análise linguística. A esta nova perspectiva de análise os autores chamam de *Semântica Discursiva*.

A Semântica Discursiva é formulada em *Les vérités de la Palice*, principal obra de Michel Pêcheux (2009 [1975]), onde o autor define os conceitos da teoria a partir de um percurso do pensamento filosófico sobre a linguagem. Observamos, neste livro, o amadurecimento da AD, agora desvencilhada de sua pretensão “automática” com a análise transformacional que lhe dava aparência de uma “gramática ideológica”. Entretanto, a obra não faz revisão da metodologia de análise, não há propostas alternativas para se analisar o discurso. O silêncio quanto aos procedimentos metodológicos é indício de que Pêcheux concluiu que, antes do método, era preciso dar consistência à teoria que

---

<sup>6</sup> A possibilidade de o interdiscurso introduzir saberes de outras FDs na FD em que se inscreve o sujeito faz com que Courtine (2009 [1981]) se aproprie de outro conceito de Foucault, o de posição-sujeito, que marca essa presença de saberes/sentidos que vêm de fora sem que o sujeito se desidentifique da FD que determina seu dizer.

lhe dá suporte. Esse percurso das revisões seguiu na prática com os trabalhos de análise os quais passaram a considerar a constituição do *corpus* discursivo como um princípio para a regularidade discursiva, mais do que a sintaxe linguístico-enunciativa.

De forma resumida, as etapas de análise empregadas por Courtine (2009 [1981]), para constituir o *corpus* discursivo são: 1. Determinação das condições de produção do discurso para organizar as sequências discursivas (SDs)<sup>7</sup> coletadas dos textos com o propósito de operar o fechamento<sup>8</sup> metodológico de um espaço discursivo, ou seja, determinar sua formação discursiva (FD); 2. Operações de segmentação dentro do *corpus* para formar unidades lexicais, os termos-pivôs (“mots-pivots”) ou palavras-polo (p.77) que formam as redes de formulações de dentro das formações discursivas; 3. Análise por contraste, observando a relação da FD com o interdiscurso. Nessa última etapa, apontam-se as formulações “que se opõem, se respondem, se citam” em determinadas circunstâncias enunciativas, o que permite compreender o antagonismo entre FDs.

Constituído o *corpus* discursivo, pode-se realizar a análise das operações de manipulação da linguagem, desvelando suas evidências de sentido a fim de dar visibilidade às “contradições ideológicas de classe em uma conjuntura histórica” (COURTINE, 2009 [1981], p. 108). A regularidade do processo discursivo é compreendida a partir das condições de produção que configuram o conjunto de SDs do *corpus* a ser analisado.

Apenas é possível promover uma mudança sobre o método de análise do discurso se prevermos também uma mudança na percepção do objeto que lhe dá suporte, a língua. Pêcheux (1998 [1982]) traz, entre outras referências, *O amor da língua*, de Jean-Claude Milner, e *Tricher la langue* (Trapacear a língua), de Françoise Gadet, para falar de uma língua cuja estrutura comporta o jogo, uma estrutura que não é apenas norma, mas também poesia, falha, engano:

Tentar pensar a língua como espaço de regras intrinsecamente capazes de jogo, como *jogo sobre as regras*, é supor na língua uma ordem de regra que não é nem lógica, nem social: é levantar a hipótese de que a sintaxe, como espaço especificamente linguístico, não é nem uma máquina lógica [...], nem uma construção fictícia de natureza metalinguística [...]. (PÊCHEUX, 1998 [1982], p. 53-54).

O olhar do analista se volta, portanto, a essa língua mais fluida cuja sintaxe acompanha o fluxo do jogo; isso demanda uma análise menos regrada, que dê visibilidade a esse jogo da linguagem e mostre seus efeitos para desvelar suas evidências.

Na posição formalista da linguagem, a regularidade é tomada como lei a se submeter, já a AD vai propor a reflexão sobre a própria noção de *regularidade*, revendo seu aspecto doutrinário com leis ou normas, para trazer a relatividade da estrutura como sendo mais ou menos estável. O regular é aquilo que se repete, processos regulares são

---

<sup>7</sup> Courtine (2009 [1981], p. 55) define sequências discursivas como sendo “sequências orais ou escritas de dimensão superior à frase”, ao mesmo tempo que alerta para a variação de sua natureza e forma dos materiais coletados, o que nos permite entender que outras formas materiais, como a imagem, podem constituir uma SD.

<sup>8</sup> Fazemos a ressalva, juntamente com Marandin (2010 [1990], p. 138), de que esse fechamento é um “fecho operacional”, e não diz respeito a uma característica da linguagem.

aqueles que tomam “certa direção”, orientados por determinações ideológicas, mas que podem se transformar, mudar de orientação conforme o interdiscurso.

Se, de acordo com Gadet (2016 [1980]), nem a língua é rígida por leis infalíveis, então nos indagamos: como o discurso constituído pelo exterior teria uma regularidade estável e homogênea? Portanto, a imobilidade cede lugar ao movimento, sentidos sempre podem ser outros, nos ensina Pêcheux (1990 [1983]). A AD não pretende, portanto, formular regras para o discurso, controlar a produção de sentidos, mas *compreender* o curso natural (que é social e ideológico) do discurso como “linguagem no mundo” ou “palavra em movimento” como escreve Orlandi (2002, p. 15).

Assim, chegamos à terceira fase da AD francesa com o “batimento” ou “alternância” entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 1990 [1983], p.54), onde se reconhece que o analista também interpreta; não há mais apelo à objetividade, visto que se considera, na prática analítica, a especificidade do objeto teórico que funciona como estrutura e como acontecimento. A proposta de Pêcheux (1990 [1983]) é, então, fazer a descrição da materialidade significante em alternância com a interpretação, ou compreensão como Orlandi (2007) prefere, do processo discursivo. Não há mais níveis de análise, nem etapas pré-definidas, há um objeto a ser explorado, e a partir dele, se constrói os caminhos tendo por norte a teoria.

Essa prática de análise Pêcheux (2011 [1981], p. 16) denomina “leitura-trituração”, que significa que, como o sujeito não apreende o real tal como é, “o impossível de ser atingido” (PÊCHEUX, 1990 [1983]), ele precisa operar “cortes, extrações, deslocamentos e aproximações”, produzindo, em sua leitura, um recorte, um efeito de sentido. O trabalho de análise é, portanto, entendido “não mais como uma leitura/interpretação em que se misturam o ver e o entender (de um sentido através de uma sequência textual), mas trabalho no sentido de trabalho filosófico” (CONEIN et. al. 2016 [1980], p. 323-324), isto é, de análise e teorização.

É desse ponto da conjuntura epistemológica da AD Francesa que partem os trabalhos de Eni Orlandi, o que possibilitará o desenvolvimento de uma Análise do Discurso no Brasil sem a inquietação com o reconhecimento “científico” (científico-positivista) da teoria, posto que a própria concepção de ciência na qual a teoria está calcada é diferenciada.

#### 4 O DISPOSITIVO TEÓRICO-ANALÍTICO DA ANÁLISE DO DISCURSO BRASILEIRA: UM EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Uma concepção diferenciada de ciência demanda, então, um método de pesquisa que se distancie da ciência positivista, pois, “por ela [AD] ser uma disciplina não-positiva, sua forma de lidar com a metodologia lhe é muito peculiar” (INDURSKY, 2011, p. 329). O início da presente seção toma como ponto de partida a configuração dos estudos em Análise do Discurso desenvolvidos no Brasil, a partir, principalmente, do trabalho teórico de Eni Orlandi, responsável pela inserção e reprodução dos estudos em AD por aqui. Faz-se relevante, então, trazer uma citação da autora sobre o tema. Orlandi (2005, p. 76) diz:



Finalmente, e isto é o mais importante, podemos reconhecer nos estudos e pesquisas sobre o discurso uma filiação específica que teve como um de seus fundadores Michel Pêcheux e que se desenvolveu mantendo consistentemente certos princípios sobre a relação língua/sujeito/história ou, mais propriamente, sobre a relação língua/ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação. E aí podemos falar de como os estudos e pesquisas da análise de discurso, dessa filiação, se constituíram com sua especificidade no Brasil, na França, no México etc., tendo no Brasil um lugar forte de representação. A isto podemos chamar Análise de Discurso Brasileira.

No mesmo texto, a autora afirma que não se trata de pensar como o Brasil leu Michel Pêcheux, mas, sim, como o recebeu. Desse modo, a relação é de fidelidade teórica, mas não de submissão (FERREIRA, 2008). Além de propiciar a ocupação de um local no âmbito dos Estudos da Linguagem para uma Análise do Discurso Brasileira, baseada nos pressupostos pecheutianos, Orlandi (2005) salienta que sua filiação específica desenvolveu-se com base em princípios sobre a relação entre língua e ideologia, tendo o discurso como lugar de observação dessa relação. É nesse ponto que podemos começar a teorização sobre como os procedimentos metodológicos são articulados nos estudos desenvolvidos no Brasil. O conceito que permite o desdobramento desses estudos é o próprio conceito de discurso, entendido na relação entre língua e ideologia; conforme a autora, a partir de suas leituras de Pêcheux, “vamos definir diretamente o discurso como efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 1994, p. 52).

A delimitação do discurso como objeto teórico, compreendido como *efeito de sentido entre locutores*, permite um desdobramento nos estudos discursivos brasileiros. Tem-se, então, a possibilidade de outras materialidades constituírem o *corpus* das pesquisas, pois não se compreende somente a língua como efeito do trabalho da ideologia. Todas as formas de existência material, incluindo aí materialidades não linguísticas, como imagens, são passíveis de análise pela perspectiva discursiva. Contudo, essas análises de materialidades outras devem se respaldar em um mecanismo metodológico que operacionalize o *corpus* analisado de forma a não restringir a pesquisa a uma análise de conteúdo ou a uma simples descrição da forma material observada. É daí que partimos para a maneira como a teoria não-subjetiva da subjetividade realiza a leitura dos diferentes objetos com os quais o analista se depara. O conceito de discurso, então, passa a ser aplicado a outras materialidades. Essa ampliação permite a instauração de efeitos nos procedimentos metodológicos a partir das reflexões brasileiras.

A presente seção não tem a pretensão de oferecer ao pesquisador modelos para a metodologia em Análise do Discurso; tal feito jamais poderia ser parte de um estudo que se situe nesse âmbito dos Estudos da Linguagem, considerando a relativização dos processos de descrição e interpretação do *corpus*, os quais dependem intimamente das condições de produção do discurso. É assim que o método em Análise do Discurso se caracteriza como não pronto, tampouco reproduzível. Segundo Orlandi (2003, p. 9-10), “como sabemos que Teoria, Método, Procedimentos Analíticos e Objeto têm uma relação imanente, ao falar desse objeto, ele [Michel Pêcheux] só podia fazê-lo pela construção da teoria e do método”. O método é sempre passível de questionamentos e de reformulações, os quais dependerão do processo dialético entre análise e teoria. É assim que a autora complementa que a análise precede a própria teoria: “é porque o analista tem um objeto

a ser analisado que a teoria vai-se impondo. Não há uma teoria já pronta que sirva de instrumento para a análise” (ORLANDI, 2003, p. 10).

A partir desta etapa do texto, apresentaremos um breve exercício de análise que se entrelaçará às nossas explicações sobre o tema em destaque. Isso será feito considerando a impossibilidade de dissociarmos objeto, método, teoria e análise nas discussões em Análise do Discurso. Primeiramente, podemos dizer que, tal como reportado por Pêcheux (1990 [1983]) sobre o *real*, há ocasiões em que o analista se depara com o seu objeto de análise, tropeça nele, ou seja, ao perceber a especificidade de determinada materialidade em certas condições de produção do discurso, o analista observa a possibilidade de essa materialidade ser objeto de discussão pelo viés da teoria materialista dos sentidos. Essa, então, é uma das formas como o processo analítico pode começar: o encontro entre o olhar atento do analista com algo que parece estabelecer uma relação específica com a ideologia.

No entanto, no âmbito da pesquisa em Análise do Discurso, os projetos desenvolvidos nas instituições de ensino superior brasileiras definem seus objetos de estudo a partir da consideração de condições de produção específicas que podem configurar certas formações discursivas. A fim de analisar o funcionamento do discurso, por exemplo, no enunciado *Lugar de mulher é onde ela quiser*, o analista mobilizaria elementos para compreender como ocorre o processo de produção de sentidos nesse enunciado, e como as evidências estão ali operando materialmente para configurar a FD a partir da qual ele é produzido.

Após a explanação inicial, é necessário delimitar tanto o tema da pesquisa quanto as condições de produção do discurso no tempo e no espaço. Uma possibilidade seria especificar a pesquisa à formulação do enunciado nas redes sociais *online*, restringindo a análise a páginas do Facebook com um grande número de seguidores, como *Socialista Morena* ou *Empoderar duas mulheres*, compondo, assim, o arquivo de análise. A pesquisa assim delimitada precisaria, necessariamente, acionar um referencial teórico envolvendo a quarta onda do feminismo, a qual diz respeito ao ressurgimento do interesse pelo feminismo associado às redes sociais *online*, através, principalmente, da implementação de políticas públicas específicas para mulheres, proporcionando uma maior abrangência do movimento e sua horizontalização (MATOS, 2010). É por isso que identificamos, a partir do enunciado em análise, efeitos das práticas vinculadas à quarta onda na forma como o discurso feminista tem se materializado. Tal resgate contribui para a configuração das condições de produção do discurso, podendo ser compreendido como o resgate das “condições de produção amplas”, conforme teorização de Orlandi (2002, p. 30), englobando, portanto, o contexto sócio-histórico-ideológico.

Um terceiro momento do desenvolvimento teórico-metodológico acolhe a constituição do arquivo da pesquisa. É a etapa da coleta bruta dos textos que poderão servir de base para o desenvolvimento da análise. Assim, acessando as páginas do Facebook referidas acima, a partir dos textos que nela foram publicados, são selecionados aqueles que irão compor o arquivo da pesquisa, ou seja, o conjunto de documentos sobre o tema da pesquisa (cf. PÊCHEUX, 2010 [1982]).

Paramos um pouco neste ponto. É importante aqui enfatizar o caráter material que constitui a Análise do Discurso, o que, em poucas palavras, significa que todo o processo

analítico não parte da teoria, mas, sim, da *práxis*. Então, nosso dispositivo teórico-analítico se coloca no avesso do idealismo, encontrando o funcionamento ideológico a partir daquilo que se coloca materialmente. Conforme diz a própria Orlandi (2003, p. 12), “não se parte dos sentidos produzidos, observa-se o modo de produção de sentidos e da constituição dos sujeitos”. É por isso que somente o *corpus* em análise poderá indicar quais são os elementos teóricos que serão efetivamente articulados no processo dialético entre teoria e análise, entre descrição e interpretação. Assim, após a delimitação do arquivo, passa-se à constituição do *corpus discursivo*, ou seja, o analista considera as materialidades presentes no arquivo para delimitar o que efetivamente comporá a análise – momento crucial para a prática de pesquisa em Análise do Discurso.

Na quarta etapa de nosso exercício de análise, chegamos à “leitura-trituração” do material coletado. É quando o analista seleciona, a partir do arquivo, as sequências discursivas que comporão a pesquisa de fato, ou seja, há uma seleção de textos, enunciados ou marcas linguísticas que serão articulados à teoria da AD. Tal momento é definidor para a condução da pesquisa, pois o “recorte” do *corpus* discursivo depende de um gesto de interpretação do analista. O recorte, entendido como uma construção, ou seja, como uma “unidade discursiva que se constitui de fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1986, p. 121), será a materialidade a partir da qual a análise será desenvolvida, contribuindo para a compreensão do funcionamento discursivo e, também, para o aprofundamento da relação entre teoria e análise. É a partir da operação de recorte que se extraem as sequências discursivas que comporão o *corpus* de análise.

Para proceder ao recorte, trazemos o respaldo teórico da proposta de Ernst-Pereira (2009), para quem podem ser empregadas três categorias analíticas no processo de sua constituição: a falta, o excesso e o estranhamento. A falta consiste “1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações [...] que podem (ou não) ser resgatadas pelo sujeito-interlocutor; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que são esperados, mas não ocorrem e podem (ou não) ser percebidos pelo sujeito-interlocutor” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4); o excesso diz respeito àquilo que está demasiadamente presente no discurso (incisas e reiteração incessante, por exemplo); e o estranhamento revela o conflito entre formações discursivas e apresenta elementos intra e interdiscursivos da ordem “daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 5).

No material coletado das páginas do Facebook, ressoa o enunciado “Lugar de mulher é onde ela quiser”, que chama a atenção pela estratégia discursiva do estranhamento. Estamos caminhando, então, da superfície linguística para o objeto discursivo, no qual já está considerado o esquecimento nº 2. É nesse ponto, identificado pelo estranhamento, que começamos a operacionalizar um recorte que servirá de base para a discussão, conforme será abordado a seguir, chegando ao quinto passo da análise, na qual se articula a sequência discursiva à teoria da AD.

As estratégias da falta, do excesso e do estranhamento, as quais operam como materialidades que apontam para o funcionamento da ideologia e, também, para a configuração das formações discursivas envolvidas no processo de interpelação ideológica, podem fornecer alguns questionamentos ao analista, tais como: Como se produzem os sentidos nessa configuração discursiva? Como se configura a formação

discursiva que organiza esses saberes e permite sua reprodução ou transformação? Tem-se, então, um momento de questionamento, movimentando o processo dialético entre análise e teoria. Essas perguntas surgem quando o analista se depara com determinada materialidade, cujo funcionamento discursivo será objeto de aprofundamento.

É assim que podemos recorrer, neste momento, à “caixa de conceitos” da Análise do Discurso (FERREIRA, 2003), estabelecendo, a partir daquilo que o *corpus* apresenta, os elementos teóricos que poderão fazer parte do processo analítico. Nesta fase, funcionam concomitantemente a seleção dos recortes discursivos e a operacionalização dos conceitos.

Temos, no processo de análise, os pressupostos fundamentais de que uma análise linguística imanente não dá conta do processo de produção e circulação dos sentidos (ORLANDI, 2008) e de que a análise deve relacionar a língua às suas condições de produção, chegando, então, ao funcionamento discursivo (PÊCHEUX 1997 [1969]). Quando nos deparamos com um enunciado como “Lugar de mulher é onde ela quiser”, precisamos desatar os nós que o estruturam para relacioná-lo com seu funcionamento discursivo. E é aí que o analista passa a fazer perguntas, ao invés de propor respostas. Conforme Indursky (2011, p. 329), “o *funcionamento linguístico* é pressuposto, mas precisa ser ultrapassado para chegar ao *funcionamento discursivo*”.

Passamos, então, a um sexto momento da análise, no qual descrevemos a estrutura da sequência recortada. O enunciado aqui trazido pode remeter a um enunciado proveniente de outra formação discursiva. A formulação apresentada possui uma estrutura sintática composta por um período simples formado por predicado nominal: “Lugar de mulher é...”. O sintagma nominal “lugar de mulher” funciona como o núcleo de uma sequência linguística que é completada por um complemento que indica ao mesmo tempo uma atribuição de valor ao sintagma nominal (que lugar é esse) e uma circunstância de lugar (qualquer um que queira). O enunciado que circula em páginas do Facebook ditas feministas opera um deslocamento quanto a um enunciado anterior, cuja constituição se dá a partir de outro complemento que determina o lugar para mulher na sociedade: na cozinha, no lar, ou ainda indicando ações: cuidando da casa, dos filhos etc. A sequência “onde ela quiser” substitui, polissemicamente, as sequências citadas como resposta à FD machista que restringe as potencialidades das mulheres ao labor doméstico.

Tem-se, portanto, de um lado, a possibilidade de a mulher escolher qual espaço que ela deseja ocupar (cozinha, trabalho, universidade, lar...); de outro, a determinação de um espaço específico que deve servir de lugar para as mulheres, o espaço privado, doméstico, típico de uma sociedade patriarcal e machista. É por isso que estamos falando que o responsável pela constituição do *corpus* discursivo é a categoria de estranhamento: é a partir da subversão de um enunciado tido como pronto e reproduzível no seio da nossa formação social que conseguimos acessar o rompimento com um já-dito, com um pré-construído, ou seja, com algo compreendido como evidente, para subverter esse funcionamento e instaurar um novo funcionamento discursivo.

Depois de constituído o *corpus* discursivo, resta executar a passagem do texto ao discurso, mesmo reconhecendo que, sempre que se fala em funcionamento linguístico, se fala em funcionamento discursivo (e vice-versa). No entanto, a ênfase passa a ser nas Formações Discursivas (FDs), seguindo a teorização proposta por Orlandi (2002). Esse

movimento dialético é feito através da descrição-interpretação dos elementos materiais observados: palavras, expressões, proposições que indicam a filiação a certa região de saberes, ou seja, a certa formação discursiva. O trabalho é realizado em uma alternância entre descrição e interpretação, expondo o texto à sua opacidade (PÊCHEUX, 1990 [1983]), na relação entre o dito e o não-dito. Nesse sentido, todo dizer é entendido como heterogêneo, pois é constituído na contradição dos processos discursivos. Os saberes de outra FD determinam a configuração daquela a partir da qual foi possível dizer x. A necessidade de se trabalhar com o conceito de FD, segundo Indursky (2007, p. 9), tem relação com o que segue:

[...] trabalhar com uma FD dotada de tais características coloca o analista de discurso face à agitação e tensão dos sentidos de um domínio de saber e seu gesto de individualização de uma FD consiste já em um gesto de interpretação analítica. Este momento se constitui em um gesto metodológico.

Dizer que existe uma “substituição polissêmica” é partir da diferença entre paráfrase e polissemia operada por Eni Orlandi, da qual não se separa uma reflexão sobre o efeito metafórico. Para, então, chegar ao funcionamento das FDs, e, por fim, ao processo discursivo, através da atuação das formações ideológicas, precisamos tecer a confrontação entre as FDs que determinam aquilo que é dito. A confrontação com esses dizeres funciona para questionar a obviedade da formulação, apontando outras formas de discursividade e de pontos de vista, que implicam, muitas vezes, formações ideológicas distintas. Voltando à nossa materialidade, observamos que a FD à qual se o enunciado em questão constrói discursivamente uma nova imagem para a mulher: a de mulher livre, dona de si, do seu corpo, das suas atitudes, possuindo as mesmas capacidades que o homem etc. Esses novos sentidos para mulher são fruto do processo polissêmico que opera o rompimento com a FD machista, que não reconhece as potencialidades femininas além do lar. Empoderamento e liberdade são as palavras-polo desse discurso nas páginas destacadas e repercutem na rede virtual de diferentes modos, em distintas formulações linguísticas e não linguísticas.

A oposição instaurada aqui se dá, então, entre uma formação discursiva de determinação machista em oposição a uma formação discursiva de determinação feminista, para chegarmos, enfim, ao processo discursivo, ou seja, ao modo como o sentido é produzido. As formações discursivas colocam uma regularidade: “a ideia de regularidade (que visa distinguir-se da regra categórica) deve ser referida ao que definimos mais acima, como formação discursiva” (ORLANDI, 1986, p. 122). Em nossa análise, a regularidade do discurso feminista se faz pela reprodução dos sentidos de empoderamento e liberdade na FD, que determina o que é possível dizer sobre uma mulher, isto é, que ela pode fazer o que quiser, ao mesmo tempo que rejeita enunciados sobre a opressão e inferioridade das mulheres. Reconhecemos, mesmo assim, que todo esse processo se dá de forma heterogênea, instável, dependente das condições de produção do discurso e da relação da FD com o interdiscurso.

Em suma, as etapas de nosso percurso de análise foram: 1º Definir o objeto de análise, 2º Delimitar o tema da pesquisa e as condições de produção no tempo e no espaço; 3º Constituir o arquivo da pesquisa; 4º Constituir o *corpus* discursivo (através das

categorias de falta, excesso e estranhamento); 5º Recortar a(s) seqüência(s) discursiva(s) e articulá-las ao escopo teórico do dispositivo; 6º Descrever a estrutura, o funcionamento linguístico; e 7º Verificar a tensão entre paráfrase e polissemia, relacionando-a ao funcionamento das formações discursivas, o dito e não-dito.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão proposta neste artigo, percebemos que as condições de produção do dispositivo teórico-metodológico da AD francesa e da AD brasileira determinam o modo como os analistas concebem a regularidade do objeto *discurso*. Na França, a AD voltou-se aos métodos de análise da língua para entender como o discurso se comportava como uma estrutura. Adotou uma prática de análise até mesmo formal, o que implica dizer que, enquanto buscava o rompimento com as áreas tradicionais de conhecimento, precisou trabalhar parafrasticamente seus pressupostos até aderir ao processo polissêmico na produção da base teórico-metodológica. No Brasil, a AD já parte da heterogeneidade constitutiva do discurso e da língua, o que possibilitou o reconhecimento de seu método não-positivista e o desenvolvimento da teoria na característica de entremeio.

O fato observável dos processos discursivos é que sentidos se repetem em enunciados postos de formas diferentes, afirma Marandin (2010 [1990], p. 120): “o discurso é um processo de produção do sentido”. A questão da AD, segundo o autor (MARANDIN, 2010 [1990], p. 120) é: “como se produzem os sentidos?”. Compreender a especificidade do discurso na produção de sentidos é a função da AD. E isso implica reconhecer suas regularidades e modos de transformação. O curso do dizer na sociedade envolve, portanto, a reprodução dos modos de produção dos discursos, bem como sua transformação conforme demonstramos com a análise do discurso feminista. A AD se ocupa em entender esses processos de reprodução/transformação da linguagem em sua circulação social.

Nas práticas de análises atuais, o que ficou da proposta francesa foi o terceiro caminho, o da análise como batimento entre descrição e interpretação, tendo em vista que não basta saber o que o texto diz, mas como diz, ou seja, como funciona discursivamente. E esse percurso é o que nos leva a compreender a regularidade e a dispersão dos processos significativos. Assim, as questões metodológicas para a AD seriam: o que determina a regularidade de um discurso? De que modo as formações discursivas, que reúnem as unidades linguísticas em “matrizes de sentidos”, delimitam os espaços significantes? Como essa formação discursiva trabalha a reprodução/transformação do discurso?

Acreditamos que essas questões sejam comuns aos procedimentos de análise de discursos hoje. E por fim, considerar que cada objeto de análise apresenta sua especificidade é o ponto principal da formulação do dispositivo teórico-analítico, sendo este fundamental para o trabalho de análise enquanto um trabalho filosófico.

## REFERÊNCIAS

- CONEIN, B. et al. (1980). A fronteira ausente: um balanço. In: CONEIN, B (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 321-328.
- COURTINE, J.-J. (1981). *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. Trad. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.
- COURTINE, J.-J.; MARANDIN, J.-M. (1980). Que objeto para a Análise do Discurso? In: CONEIN, B. et al. (Org.). *Materialidades discursivas*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p. 33-54.
- ERNST-PEREIRA, A. G. A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo. In: SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 4., 2009, Porto Alegre, RS. *Anais do IV SEAD...* Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br>>. Acesso em: 17 maio 2016.
- FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua na Análise do Discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.
- FERREIRA, M. C. L. Os desafios de fazer avançar a Análise do Discurso no Brasil com singularidade e liberdade. *Letras*, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 135-143, jul./dez. 2008.
- FOUCAULT, Michel. (1969). *A arqueologia do saber*. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- GADET, F. (1980). Trapacear a língua. In: CONEIN, B. et al. (Org.). *Materialidades Discursivas*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p.185-199.
- GUESPIN, L. Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages: Le discours politique*, Paris, 6e année, n. 23, p. 3-24, 1971.
- GUESPIN, L. Introduction: types de discours ou fonctionnements discursifs? *Langages*, Paris, 10e année, n. 41, p. 3-12,, 1976.
- HAROCHE, C.; HENRY, P.; PÊCHEUX, M. (1971). A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. In: BARONAS, R. L. (Org.). *Análise do discurso; apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 13-32.
- HARRIS, S. Z. (1952). Discourse Analysis. *Langages*, Paris, n. 13, p. 8-44, 1969.
- HERBERT, T. (1967). Observações para uma teoria geral das ideologias. *Rua*, Campinas, n.1, p. 63-89, 1995.
- INDURSKY, F. Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela? In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) *Análise do Discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- INDURSKY, F. Discurso, língua e ensino. Especificidades e interfaces. In: TFOUNI, L. V.; MONTE-SERRAT, D. M.; CHIARETTI, P. (Org.). *Análise do discurso e suas interfaces*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2011. p. 327-340.
- LECOMTE, A.; LÉON, J.; MARANDIN, J.-M. (1984). Análise do discurso: estratégias de descrição textual. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 283-310.
- MALDIDIER, D. (1990). *A inquietação do discurso: (re)ler Pêcheux hoje*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, MALDIDIER, D. (1980) Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: ORLANDI, E. P. et al. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010.
- MARANDIN, J.-M. (1990). Sintaxe, discurso: do ponto de vista da análise do discurso. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p.117-141.
- MATOS, M. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, 2010.
- ORLANDI, E. P. A análise de discurso: algumas observações. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 105-126, 1986.
- ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- FERNANDES, Carolina; VINHAS Luciana Iost. Da maquinaria ao dispositivo teórico-analítico: a problemática dos procedimentos metodológicos da Análise do Discurso. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 133-151, jan./abr. 2019.

- ORLANDI, E. P. O objeto de ciência também merece que se lute por ele. In: MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- ORLANDI, E. P. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.) *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, M. (1969). Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-161.
- PÊCHEUX, M. (1982). Sobre a (des-)construção das teorias linguísticas. Tradução de Faustino Machado da Silva. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, 2. ed., n. 4, out. 1998.
- PÊCHEUX, M. (1981) Abertura do colóquio. In: CONEIN, B. et al. (Org.). *Materialidades Discursivas*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2016. p.23-29.
- PÊCHEUX, M. (1983). A Análise de Discurso: três épocas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 311-319.
- PÊCHEUX, M. (1983). *O discurso: Estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. (1982) Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. *Langages*. Analyse du discours, langue et idéologies, Paris, 9<sup>e</sup> année, n. 37, p.7-80, 1975.
- PÊCHEUX, M. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. p.163-252.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.





DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190102-DO0219>

**RECORTES DISCURSIVOS, PARADIGMA INDICIÁRIO  
E PROCEDIMENTOS CONTRAINDUTIVOS  
DISCURSIVE CUTS, EVIDENTIAL PARADIGM AND  
NO-INDUCTIVE PROCEDURES  
RECORTES DISCURSIVOS, PARADIGMA INDICIARIO  
Y PROCEDIMIENTOS CONTRA INDUCTIVOS**

**Maurício Beck\***

**Universidade Estadual de Santa Cruz**

**Departamento de Letras e Artes**

**Ilhéus, BA, Brasil**

**Rodrigo Oliveira Fonseca\*\***

**Universidade Federal do Sul da Bahia**

**Instituto de Humanidades, Artes e Ciências**

**Teixeira de Freitas, BA, Brasil**

**Aretuza Pereira dos Santos\*\*\***

**Escola Municipal Profª Maria Elizabete**

**Departamento de Linguagens**

**Santanópolis, BA, Brasil**

**RECEBIDO EM: 06/10/18.**

**APROVADO EM: 10/02/19.**

*Resumo: O presente artigo visa a cotejar os pressupostos epistemológicos da Análise Materialista de Discurso com as críticas epistemológicas de Paul Feyerabend e o paradigma indiciário do historiador Carlo Ginzburg. Passando pelas relações entre Estado, ciência, subalternidade e materialismo, identifica proximidades entre as abordagens de Michel Pêcheux em torno das exceções, e de Ginzburg em torno do excepcional. Discute o lugar das evidências e dos procedimentos contraindutivos na prática científica, assim como o pluralismo metodológico dos estudos históricos, pontuando diversos cruzamentos entre as investigações dos historiadores, o anarquismo epistemológico de Feyerabend e os procedimentos de análise discursiva estabelecidos por Pêcheux e outros analistas, como Eni Orlandi e seu conceito de recorte discursivo. Partindo das implicações deste conceito, o*

\* Doutor em Letras-Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFSM. Professor visitante pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - Linguagens e Representações da UESC. E-mail: [pardalbeck@gmail.com](mailto:pardalbeck@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8681-1626>.

\*\* Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura da PUC-Rio. Professor Adjunto da UFSB. E-mail: [rodrigo.oliveira@ufsb.edu.br](mailto:rodrigo.oliveira@ufsb.edu.br), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2503-3349>.

\*\*\* Mestre em Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da UNEB e Especialista em Gestão Educacional – UCB-RJ. Professor da Rede Municipal de Ensino. E-mail: [aretuzapsantos@gmail.com](mailto:aretuzapsantos@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8587-8119>.

artigo traz os resultados da análise do depoimento de um diretor do sindicato dos rodoviários da Bahia, contrário à liberação das roletas dos ônibus durante uma greve da categoria.

**Palavras-chave:** Epistemologia. Análise de Discurso. Paradigma Indiciário. Recorte.

**Abstract:** The present article aims at compare the epistemological assumptions of Materialistic Discourse Analysis with the epistemological critiques of Paul Feyerabend and the evidentiary paradigm of the historian Carlo Ginzburg. Going through the relations among state, science, subalternity and materialism, it identifies proximities between Michel Pêcheux's approaches around exceptions, and Ginzburg's surrounding exceptional. It discusses the place of evidence and no-inductive procedures in scientific practice, as well as the methodological pluralism of historical studies, punctuating various cross-references amongst historians' researches, Feyerabend's epistemological anarchism, and established discursive analysis procedures by Pêcheux and other analysts, as Eni Orlandi and her concept of discursive clipping. Based on the implications of this concept, the article presents the results of the analysis of the testimony of a director of the Bahia road workers' union, contrary to the release of bus ratchet during a category strike.

**Keywords:** Epistemology. Discourse Analysis. Evidential Paradigm. Clipping.

**Resumen:** Este artículo tiene el objetivo de cotejar los supuestos epistemológicos del Análisis Materialista del Discurso con las críticas epistemológicas de Paul Feyerabend y el paradigma indiciario del historiador Carlo Ginzburg. Pasando por las relaciones entre Estado, ciencia, subalternidad y materialismo, identifica proximidades entre los abordajes de Michel Pêcheux sobre las excepciones, y de Ginzburg sobre el excepcional. Discute el lugar de las evidencias y de los procedimientos contra inductivos en la práctica científica, así como el pluralismo metodológico de los estudios históricos, puntuando diversos cruzamientos entre las investigaciones de los historiadores, el anarquismo epistemológico de Feyerabend y los procedimientos del análisis discursivo establecidos por Pêcheux y otros analistas, como Eni Orlandi y su concepto de recorte discursivo. Partiendo de las implicaciones de este concepto, al artículo trae los resultados del análisis del testimonio de un director del sindicato de los rodoviários da Bahia, contrario a la liberación de las roletas de los ómnibus durante una huelga de la categoría.

**Palabras clave:** Epistemología. Análisis del Discurso. Paradigma Indiciario. Recorte.

"Se todo discurso é ideológico, como é possível haver  
alguma coisa diferente de um discurso ideológico sobre a ideologia?"  
(Paradoxo de Mannheim)

"O que é que a ciência tem? Tem lápis de calcular.  
Que é mais que a ciência tem? Borracha pra depois apagar."  
(Raul Seixas)

## 1 INTRODUÇÃO

O filósofo francês Michel Pêcheux, cujo nome é associado à fundação de uma vertente nos estudos do discurso (à qual chamamos aqui Análise Materialista de Discurso), separava a sua teorização acerca dos processos discursivos e ideológicos de um lado, e as experimentações e dispositivos analíticos propostos de outro. Ele o fazia de uma maneira tão marcada, que no início de sua vida intelectual, na segunda metade dos anos 1960, assumiu identidades diferentes para atuar em uma e em outra frente: com o pseudônimo Thomas Herbert foi o crítico marxista do estatuto ideológico das ciências

sociais, que esboçou uma teoria das ideologias (antes de Althusser publicar seu famoso artigo sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado); em seu nome próprio, foi o proponente de um dispositivo instrumental para cientistas sociais e psicólogos, o qual não poderia ser visto como “aplicação” ou “ilustração” de nenhuma teoria (HENRY, 1990). As obras que melhor sintetizam esses dois empreendimentos de Pêcheux são *Semântica e Discurso*, de 1975 (a edição francesa), e *Análise Automática do Discurso*, de 1969, obra que será retomada e retificada algumas vezes em função da necessidade de ajustes e desenvolvimento de novos softwares, sendo que a sua retificação mais densa é datada de 1975, em um artigo escrito em parceria com a linguista Catherine Fuchs.

No Brasil essa diferença tem sido pouco marcada, e uma das consequências sentidas é uma falta de discussão epistemológica quanto ao estatuto das análises empreendidas. Neste artigo, buscamos trilhar um percurso exploratório quanto ao lugar da Análise Materialista de Discurso nas discussões epistemológicas sobre o que são práticas científicas e como elas procedem – a questão do método. Trata-se, em primeiro plano, de questionar o estatuto da teoria e dos critérios em que se assentam os procedimentos das análises na perspectiva discursiva. Para tanto, buscamos um cotejo entre os pressupostos materialistas da Análise de Discurso, as investidas críticas contra a suposta universalidade do método científico e as reflexões sobre o valor heurístico do confronto entre teoria e empiria no fazer científico, realizada por Paul Feyerabend (2007 [1975]). Na sequência, tendo em conta sua importância para a definição e a delimitação do fazer científico, abordamos o problema do método ou, mais precisamente, dos procedimentos analíticos. Como o escopo é situar a Análise de Discurso entre outras práticas científicas, começando por reconhecer as epistemologias e os paradigmas metodológicos que se avizinham do dispositivo teórico-analítico discursivo, traçamos um paralelo entre o paradigma indiciário, em Ginzburg, e a noção de recorte, em Orlandi.

O gesto de perfazer tal percurso exploratório e de traçar paralelos parte de uma premissa: não há incomensurabilidade absoluta entre as perspectivas epistemológicas elencadas. Além disso, recusamos ceder a uma releitura imanente, por demais confiante e confortável na autossuficiência de uma tradição “franco-brasileira”, ciosa de sua singularidade epistemológica. Se as convergências/divergências não se mostrarem profícuas, de qualquer modo, o confronto ou o contraste com outras tradições teóricas pode contribuir para jogar mais luz sobre a especificidade da teoria materialista do discurso frente a outras perspectivas científicas na contemporaneidade.

## 2 ESTADO E CIÊNCIA, SUBALTERNIDADE E MATERIALISMO

Seja pelo viés do empirismo e suas evidências, seja pelo do racionalismo e suas garantias, venha por leituras espontâneas ou eruditas e elaboradas, o apagamento da dimensão política do conhecimento produzido nas ciências humanas e sociais funciona como recurso (político) para o seu melhor funcionamento numa sociedade dividida em classes. Se o conhecimento sempre foi assunto de Estado, podendo ser absolutamente funcional e subordinado à manutenção da ordem social, esse papel se intensifica com o capitalismo, sua necessidade incessante de aumento da produtividade e de aparelhos e técnicas de gestão cada vez mais sofisticados. Historicamente a classe burguesa tem como

campo essencial de atuação a administração de *unidades particulares de produção*, as empresas privadas, mas o capitalismo supõe um funcionamento integrado entre as empresas e as suas *condições gerais de produção*, campo privilegiado de existência e atuação da classe dos gestores (BERNARDO, [2009] 1991, p. 218-219). Na administração da saúde pública e da educação, no urbanismo, no policiamento, na infraestrutura energética, na logística, na ciência e tecnologia,... são estabelecidas essas condições gerais de produção e reprodução integrada da ordem social, tendo nos gestores o seu corpo social, técnico e político. Mesmo que de um ponto de vista formal, jurídico eles sejam assalariados, os gestores detêm “um estatuto social, uma rede de contatos e solidariedades, da qual resulta uma posição específica na organização da vida econômica e na exploração dos trabalhadores” (BERNARDO, 2009 [1991], p. 221).

Não por acaso, desde o século XIX a classe dos gestores vem sendo discutida, denominada como classe ou segmento dos *intelectuais*, servindo para ilustrar histórias de mobilidade social do capitalismo. Não se trata de supor que os intelectuais estejam de modo geral a serviço dos governos e mesmo dos Estados (em sentido estrito, como aparelhos de gestão), e para isso basta mirarmos no caso de Noam Chomsky, crítico contundente dos governos estadunidenses. Sem questionar suas notáveis contribuições à linguística, cabe destacar que sua base epistemológica, tributária do racionalismo liberal (de Karl Popper), pressupõe a exterioridade do Estado, que, em relação à sociedade, funcionaria como instância parasitária ou como o jardineiro podador do livre desenvolvimento dos indivíduos. Chomsky, ao negligenciar, descartar ou obstaculizar o papel das contradições, das resistências e das revoltas no *organismo* da língua, ao tomar o inconsciente como falta de consciência, projeta algo como um *ultra-Estado* (GADET; PÊCHEUX, 2004 [1981], p. 208), tão funcional à ordem quanto o velho liberalismo do *laissez-faire* e da mão invisível. O problema do Estado ficaria, assim, restrito à conspiração dos governantes e das corporações, à manipulação e à corrupção em suas instâncias, reverberando uma teoria iluminista que combate as trevas ideológicas reproduzindo outras, “repetindo a disjunção entre o sentido e o não-sentido, sem discernir o que se representa na sua complexidade” (2004 [1981], p. 208), estabelecendo o campo do discurso como realidade extralinguística.

Em nosso entendimento, temos aí uma questão política. O desvio, a falha, o furo, o equívoco, o sem-sentido, o agramatical, o impossível, a poesia, não são exteriores à língua e, além disso, têm especial relação com os saberes (dos) subalternos, com o burburinho cotidiano das massas, a existência mais palpável do real da língua e desses saberes. O pesquisador argentino Daniel Link sublinha a noturnidade dos saberes subalternos, sempre ditos no plural, sem síntese possível, havendo a necessidade de se substituir a lógica da *depuração* (a dialética da essência e da aparência, a hermenêutica do sentido) pela lógica da *subtração*, em referência a Alain Badiou: “No se trataría ya de devolverle a la historia su verdad y, para eso, desenmascarar, destruir, depurar, sino de construir la diferencia mínima y proponer su axiomática precisamente allí donde el sistema de saberes hegemónicos se desmorona” (LINK, 2017, p. 2).

Aí onde o sistema dos saberes hegemônicos desmorona, existe algo substantivo a ser investigado, e que tende a ser não percebido ou descartado pelas práticas científicas dominantes. O caráter subordinado, parcial, descontínuo, lacunar, por vezes pouco legível

dos saberes (dos) subalternos, objeto de lamento nos escritos de Antonio Gramsci (LINK, 2017, p.1), foi considerado por Michel Pêcheux como oportunidade para o estudo das mudanças nas estruturas ideológicas da racionalidade, tema abordado de Nietzsche a Freud, de Wittgenstein a Foucault (PÊCHEUX, 2011 [1982], p. 118). Pêcheux aponta um movimento pendular, na história, entre os pares ideológicos da evidência e do absurdo, em que algo que se toma hoje por absurdo, já foi evidente e vice-versa (PÊCHEUX, 2019 [1976]). Se o sistema de saberes hegemônicos simplesmente não abarca todos os saberes, e se a racionalidade não é universal e nem alheia às pressões sociais e históricas em torno de *o que* deve ser pensado e *como* deve ser pensado, cabe aos pesquisadores de todos os campos estarem alertas à sua própria instrumentalização e aos efeitos de circularidade implicados em uma prática científica que descarta a contradição, o equívoco, o obstáculo, o supostamente frágil.

Deve-se questionar essa fragilidade do pensamento, que não vem “de cima”, na consciência das “elites intelectuais”, que acredita se dirigir ao privilégio das proposições (conceituais, claras e distintas), mas sim, “de baixo” de atos incontáveis, contraditórios, que encontram sua via e sua voz nos campos intermediários... Uma roda de diferentes matérias brutas ideológicas do cotidiano, que podem trazer à tona diferentes acontecimentos, movimentos e intervenções de massa, mas que sempre fazem fronteiras provisórias, sem garantias, e sem demarcações *a priori*. (PÊCHEUX, 2011 [1982], p. 118).

Estas são questões que não se colocam apenas no interesse imediato e estrito das classes e segmentos subalternos. Implicam também a crítica materialista às circularidades e narcisismos teóricos, quando, por exemplo, se tem em vista algo tomado como *exceção*. A depender de como se trate uma exceção, incorporando-a a certezas estabelecidas ou explorando-a como sintoma de algo a se descobrir, o pesquisador se inscreve numa posição idealista ou materialista. A tendência materialista “*parte da exceção*” como sintoma de uma ‘regra’ desconhecida, desarticulada do terreno das evidências em que essa exceção nasce (PÊCHEUX, 1997 [1975], p. 275, grifo do autor).

De um modo recorrente os historiadores lidam com as exceções e os desvios nas hipóteses iniciais. Abordando as investigações prosopográficas<sup>1</sup>, mais comuns no estudo das elites (políticas, culturais etc.), os historiadores italianos Carlo Ginzburg e Carlo Poni estabelecem a possibilidade de um estudo qualitativo – não apenas quantitativo – dos estratos populares, uma “prosopografia a partir de baixo”, na forma de uma série de *case studies*. O problema seria a seleção de casos relevantes e significativos. “Significativos no sentido de estatisticamente frequentes? Nem sempre. Existe também aquilo a que Edoardo Grendi chamou, sugestivamente, o “excepcional normal” (GINZBURG; PONI, 1991 [1979], p. 176-177):

Se as fontes silenciam e/ou distorcem sistematicamente a realidade social das classes subalternas, um documento que seja realmente excepcional (e, portanto, estatisticamente não frequente) pode ser muito mais revelador do que mil documentos estereotipados. Os casos marginais, como notou Kuhn, põem em causa o velho paradigma, e por isso mesmo ajudam

<sup>1</sup> Estudo dos padrões de atividades e relações de um grupo social, em uma época e território, a partir da investigação de fontes históricas que informam sobre a trajetória de um ou mais indivíduos pertencentes a esse grupo social.

a fundar um novo, mais articulado e mais rico. Quer dizer, funcionam como espias ou indícios de uma realidade oculta que a documentação, de um modo geral, não deixa transparecer. (GINZBURG; PONI, 1991 [1979], p. 176-177).

Que práticas de investigação permitem e potencializam a percepção, a reparação, o dimensionamento do excepcional, da exceção, do desviante? Que práticas de leitura desestabilizam as evidências da memória de quem lê em favor da memória materialmente inscrita nas (e nas lacunas das) cadeias significantes do que está dito? Se a exceção pode ser o sintoma de uma regra desarticulada do terreno de evidências em que essa exceção nasce, e se o excepcional pode ser um normal mascarado pelas fontes, esbarramos, certamente, em questões de epistemologia.

### 3 O LUGAR DA EVIDÊNCIA NA EPISTEMOLOGIA CIENTÍFICA

A teoria materialista do discurso começou a ser formulada na segunda metade do século XX, em um momento em que a espontaneidade dos gestos de leitura eram questionados nos círculos estruturalistas (mas não somente) da cena acadêmica francesa. Era premente suspeitar do efeito de transparência e engajar-se em *releituras* de autores tomados como fundadores de dados campos de conhecimento. Buscando desvencilhar-se de leituras stalinistas e/ou revisionistas do materialismo histórico, uma nova prática de leitura foi defendida por Althusser e seu círculo de estudos, sob inspiração direta da psicanálise e, em particular, de Lacan. Daí advém o conceito de leitura sintomal – do mais escondido, situado nem na ausência, nem no mais explícito, “mas no entremeio de sua latência” (DOSSE, 1993, p. 336).

Nesta óptica, todo objeto simbólico revelava-se em sua opacidade material, condição fundamentada no “*fato teórico* que constitui a existência da língua como materialidade específica” (PÊCHEUX, 2010 [1982], p. 57, grifos do autor). Com tal suspeita como mote para o nascente projeto de Análise de Discurso, a perspectiva epistemológica desta diferencia-se das correntes empiristas em ciência, que postulam uma certa continuidade em que a teoria é compreendida como senso comum criticado e esclarecido. Se, para estas últimas, as evidências empíricas serviriam como crivo maior de testagem de hipóteses, de defesa de teses e da aferição do valor de verdade de teorias, para a perspectiva discursiva, assim como nas epistemologias de Bachelard e Althusser, tratava-se, antes de tudo, de pôr em suspeita a experiência primeira ou a ordem das evidências.

Temos, desse modo, duas vertentes entre as concepções de ciência, no que concerne à (des)continuidade, em que as evidências empíricas são ou condição de possibilidade de verificação de teorias falseáveis, ou o alvo maior da suspeita com base em um dispositivo teórico. Entendemos descontinuidade, entretanto, entre experiências primeiras e ciência e não como a postulação de bifurcação “arrogante” entre ciências humanas e ciências duras, como faz supor Ronaldo Pilati (2018). Acrescente-se que Pilati, defensor de uma demarcação popperiana entre ciência e pseudociência, diverge da posição de Sokal e Bricmont, (referenciados no texto dele), pois os autores afirmam não acreditar que princípios metodológicos como replicação de experimentos, controles, protocolos

imparciais, etc. possam ser estabelecidos em definitivo, nem que possa haver uma lista completa: “não existe (pelo menos até o presente) uma codificação acabada da racionalidade científica; e duvidamos seriamente que isso possa vir a existir” (SOKAL; BRICMONT, 2016, p. 68).

Cabe, porém, indagar sobre o estatuto da teoria na concepção descontinuísta. A teoria deve ser retificada com base em um critério de consistência interna ou posta à prova pela via da experimentação (em alternância dialética entre empiria e racionalidade)? O corte epistemológico se configura como um ponto de não retorno por meio da transformação de noções ideológicas em conceitos científicos? Essa contradição entre um formalismo autossuficiente e um ceticismo autocrítico se desdobra proficuamente no trabalho teórico e analítico de Pêcheux, em suas autocríticas, suas retificações e, sobretudo, quando este se define um construtor de andaimes (desmontáveis/remontáveis) conceituais. Conceitos exploratórios, segundo as palavras de Mazière (2019, no prelo) sobre o trabalho de Pêcheux.

Seria mais condizente trazer à baila uma concepção falibilista para o estatuto da teoria materialista do discurso? Ora, apesar da presunção de um ponto de não retorno, uma vez operado o corte, Louis Althusser (2015 [1965], p. 139) afirma: “Sabemos que não existe ciência ‘pura’ a não ser com a condição de purificá-la incessantemente. [...] Essa purificação, essa libertação, são adquiridas apenas ao custo de uma incessante luta contra a própria ideologia”. Resulta então que a prática “autolimpante” da ciência se mostra um trabalho de Sísifo, infinito. Ainda assim restam questões que remetem a Xenófanes: o que assegura a eficácia dessa *purificação* (sublinhamos a memória cristã da palavra)? O procedimento de confronto com algo externo à teoria abre caminho para o empirismo sob os auspícios de um realismo ingênuo (um dos alvos da suspeita da teoria da ideologia)? Basta unicamente o exercício de uma autocorreção crítica infinda por parte dos pares<sup>2</sup>?

Para iniciarmos a formulação de respostas e para situarmos a Análise Materialista de Discurso nas discussões epistemológicas sobre o que são as práticas científicas e como elas procedem, pode ser pertinente começar por abordar outra perspectiva, a do anarquismo epistemológico do filósofo austríaco Paul Feyerabend (1924-1994), pontuando convergências e divergências frente às abordagens bachelard/althusserianas, principiando pela noção de evidência. Ao discorrer sobre a eventualidade de uma teoria ser considerada inconsistente com relação às evidências empíricas, não por estar incorreta, mas por efeito de contaminação histórica ou mesmo fisiológica das evidências, Feyerabend argumenta que pode faltar objetividade às “sensações não-analisadas”:

É esse *caráter histórico-fisiológico da evidência*, o fato de que ela não só descreve algum estado de coisas objetivo *mas também expressa concepções subjetivas, míticas e há muito esquecidas* a respeito desse estado de coisas, que nos força a olhar de maneira nova para a metodologia. Mostra que seria extremamente imprudente permitir que a evidência julgue nossas teorias diretamente e sem mais cerimônia. Um julgamento direto e não qualificado das teorias pelos “fatos” com certeza eliminará ideias *simplesmente porque não se ajustam ao referencial de uma cosmologia mais antiga*. Assumir resultados experimentais e

<sup>2</sup> Para uma crítica, autodeclarada pós-moderna, à Análise de Discurso e seus procedimentos, supostamente com fins de autovalidação, ver Butturi Jr, 2009.



observações como dados e transferir o ônus da prova para a teoria significa admitir a ideologia observacional como dada sem sequer tê-la examinado. (FEYERABEND, 2007 [1975], p. 87, grifos do autor)

Feyerabend parece ter como alvo o critério de falseabilidade<sup>3</sup> ao acirrar a suspeita sobre o caráter histórico-fisiológico da evidência e sobre o que o autor chama de ideologia observacional. Submeter as teorias à mais rigorosa bateria de testes tomando como crivo a observação empírica seria tratar como inquestionável a factualidade de um estado das coisas, supostamente descritas de modo objetivo. Ora, para esse epistemólogo, a prática teórico-científica pode envolver novas interpretações, transformando o núcleo sensorial dos enunciados, sobre o “estado das coisas”. Com efeito,

Galileu fez progresso modificando relações familiares entre palavras e palavras (introduziu conceitos novos), entre palavras e impressões (introduziu novas interpretações naturais), utilizando princípios novos e inusitados, como sua lei da inércia e seu princípio da relatividade universal, e alterando o núcleo sensorial de seus enunciados observacionais. (FEYERABEND, 2007 [1975], p. 177).

Nesta retomada histórica, Feyerabend confronta a epistemologia de Popper e, com isso, subverte o estatuto das evidências empíricas<sup>4</sup>. De crivo maior para o falseamento de teorias, tais evidências passam a ser alvo de suspeitas por efeito do valor heurístico de teorias contraindutivas. Assim, Feyerabend parece convergir com uma concepção descontinuísta na produção de conhecimento, ainda que não seja sua ambição estabelecer critérios fixos de demarcação.

#### 4 PROCEDIMENTOS CONTRAINDUTIVOS NA PRÁTICA CIENTÍFICA

A suspeita frente ao tido como evidente, segundo o epistemólogo austríaco, leva-o a propor/reconhecer procedimentos contraindutivos em ciências. Tendo em conta o valor heurístico da crítica ao suposto como óbvio, “Os ingredientes ideológicos de nosso conhecimento e, mais especialmente, de nossas observações, são descobertos com o auxílio de teorias por elas refutadas. *São descobertos contra-indutivamente.*” (FEYERABEND, 2007 [1975], p. 98, grifos do autor).

Temos, assim, um curioso ponto de convergência com a Análise de Discurso nesta proposta contra-indutiva, uma espécie de critério de falseabilidade de ponta-cabeça. Trata-se de tomar as evidências como efeitos ideológicos que devem, por conseguinte, ser analisadas e postas à prova pelo valor heurístico de dispositivos teóricos e por gestos

<sup>3</sup> O princípio da falseabilidade ou de refutabilidade de Popper (1999 [1972]) parte da premissa de que, em ciência, não se almeja nenhuma certeza absoluta, embora a verdade seja um valor regulador. O crivo que determinará a sobrevivência de uma dada teoria, em detrimento de outras, é o método crítico do debate científico e as tentativas (em forma de argumentos ou experimentos) engenhosas e severas para refutá-las. Assim, para Popper, uma teoria, para ser científica, deve oferecer condições de ser testada e falseada.

<sup>4</sup> Cabe destacar que Popper tem claro que toda observação está impregnada de teoria. Além disso, a observação não é fonte de conhecimento, não se comprovam teorias pela experiência, pois as observações nunca são exaustivas, e falseiam-se hipóteses pela via de observações e de experiências que contrariam o que dada teoria prediz.

de análise. Há diferenças: enquanto Feyerabend sugere um pluralismo teórico no cenário acadêmico (oceano de alternâncias teóricas mutuamente incompatíveis e em confronto<sup>5</sup>), a Análise de Discurso toma partido por uma epistemologia de base materialista. Entretanto, no terreno não dos dispositivos teóricos, mas no da interpretação, uma via pluralista, em termos de significação, pode ser vislumbrada na crítica à ideologia como saturação de um sentido, suposto como “o” sentido. Ademais, no que concerne à particularização do dispositivo analítico, há uma ampla e significativa gama de apropriações teóricas de conceitos e categorias de campos de conhecimento nas práticas de análise realizadas nas últimas décadas.

A tomada por uma posição materialista não isenta a teoria do discurso de sofrer contínuas retificações pela via da crítica (não somente dos pares, mas também dos adversários teóricos), da autocrítica e pelo confronto com os resultados de seus gestos analíticos. É certo falibilismo que pode ser lido na autocrítica de Pêcheux (1997 [1978]) quando este afirma que algo ia bem demais na teoria, e por isso mesmo não ia nada bem: referia-se à pressuposição de uma exterioridade radical da teoria em relação ao funcionamento do ideológico. Exterioridade que daria garantias estáveis (uma zona de conforto em um ponto de não retorno) de que se enuncia desde o lugar da ciência.

Seria o caso de nos perguntarmos: as retificações da teoria funcionam como hipóteses *ad hoc* (reformas pela via de remendos)? Acreditamos que elas provocam transformações pela via de um trabalho dialético incessante entre teorização e experimentação. Ou seja, a teoria é condição para a emergência de objetos de análise, pois estes não são imediata e empiricamente evidentes. Por sua vez, a interpretação das análises afeta a (re)formulação da teoria, de modo que os conceitos são “forjados com fins exploratórios”, para retomar a expressão de Mazière (2019, no prelo). Nesse sentido, é a posição crítica de Lakatos (assumida por Feyerabend) em relação à aplicação imperativa do critério de falseabilidade que mais parece convergir com a visada da pesquisa no campo do discurso: uma teoria não é descartada sem que outra tenha condições de substituí-la em dados programas de pesquisa. A autocorreção e modificações são efetivas e legítimas ao fazer científico. Por fim, em convergência com Feyerabend, a formulação de critérios formais com pretensão de universalidade metodológica mostra-se contraproducente na história das práticas científicas, pois

[...] o que podemos dizer é que os cientistas procedem de muitas maneiras diferentes, que regras de método, se explicitamente mencionadas, ou não são obedecidas de modo algum ou funcionam na maior parte dos casos como regras práticas de proceder, e resultados importantes surgem da confluência de realizações produzidas por tendências separadas e frequentemente conflitantes. (FEYERABEND, 2007 [1975], p. 324).

A epistemologia de Feyerabend investiga as práticas científicas, suas transformações e o valor heurístico destas no transcurso do tempo histórico. É nesta ótica

---

<sup>5</sup> Em confronto e não em eclética harmonia. Feyerabend parece destacar o valor heurístico do que poderíamos chamar de práticas acadêmicas de cunho polêmico. Nessa perspectiva, abordagens que, em nome da autodepuração da ciência, visam descartar teorias com base em codificações formalistas parecem evitar um ambiente de confronto polêmico produtivo. Visar-se-ia ao descarte de tudo que não cabe no método. Há de se notar que o anarquismo epistemológico de Feyerabend muitas vezes padece do mesmo equívoco (a de apologeta da desordem) que afeta o anarquismo político: ora, o que se recusa não são procedimentos, padrões ou metodologias, mas a imposição de métodos e de critérios de demarcação por instâncias outras que não aquelas dos pesquisadores efetivamente envolvidos em dado campo de trabalho científico.

que o autor afirma: a) a anarquia enquanto contramétodo científico (defesa dos procedimentos forjados pelos cientistas em pesquisas efetivamente realizadas em contraposição a regras concebidas por filósofos da ciência); b) a pluralidade efetiva de procedimentos (ou de suas violações ocasionais) e de teorias na história das ciências; e c) a confluência de tendências heterogêneas e conflitantes que, entretanto, são profícuas à produção de conhecimento. Sobretudo quanto aos dois últimos pontos, os estudos históricos trazem certamente uma já consolidada contribuição.

## 5 O PLURALISMO METODOLÓGICO E A INTERDISCIPLINARIDADE NOS ESTUDOS HISTÓRICOS

O pluralismo metodológico é uma postura consolidada no campo da historiografia. As propostas desenvolvidas na revista *Annales d'Histoire Economique et Sociale* – lançada em 1929 por Lucien Febvre e Marc Bloch e fundadora do que passou a ser designado como a Escola dos Annales – foram se impondo progressivamente: história-problema no lugar de uma história-revelação que “apenas” extrairia os fatos dos documentos; interdisciplinaridade e interlocução com diversos campos científicos; pluralidade dos tempos no lugar de uma temporalidade única, cronológica, chapada e linear; exposição dos pressupostos teóricos, interesses e procedimentos metodológicos de uma pesquisa historiográfica no lugar da perspectiva narrativista e objetivista que “apenas” visava narrar os fatos “tal como se passaram”; ampliação do conceito de *fonte histórica* e pluralismo metodológico.

Um dos motores no desenvolvimento do conhecimento histórico é a crítica aos unilateralismos das escolas historiográficas e às deficiências/divergências de seleção, articulação e hierarquização do “já sabido” no grande arquivo aberto, incongruente, instável e autofagocitário dos historiadores. No caso do materialismo histórico, as críticas ao determinismo econômico – ao unilateralismo na compreensão dos fatores econômicos (*stricto sensu*) enquanto processos determinantes no desenvolvimento das formações sociais – acontecem desde que Engels começou a rebater as simplificações dos primeiros marxistas. O estabelecimento teórico de uma base, de uma ordem determinante de outras ordens em meio à(s) processualidade(s) histórica(s), passa por revisões e complexificações no campo marxista desde que Engels introduziu a ideia modalizadora de “determinação em última instância”. Do primado histórico das relações de produção ou das relações sociais (de produção) sobre a totalidade do processo social ao primado lógico das relações sobre os elementos, as abordagens materialistas têm se diversificado, produzindo um discurso que busca intervir no debate historiográfico e nas lutas políticas (*lato sensu*) chamando a atenção para os modos de produção do todo social e suas dimensões conflitivas, ideológicas e inconscientes<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Como ideologia no campo socialista, o marxismo se prestava bem a um projeto de poder (e de partido), funcionando na medida em que produzia o apagamento das lutas de classes e mesmo das classes – e das análises materialistas – no interior do campo socialista (e do partido). Como os prognósticos feitos em nome do “socialismo científico” fracassaram, resta aos que reconhecem a pertinência do materialismo histórico o enquadramento de suas ambições *em meio* ao âmbito (e de modo nenhum *acima*) das práticas políticas e científicas de nosso tempo.

Para além do materialismo histórico e para além dos problemas em torno dos unilateralismos na seleção das camadas de realidade a serem investigadas, trazemos novamente Carlo Ginzburg, focando agora no problema da relativa falta de fontes para a investigação de um sem-número de questões do passado mais longínquo. Seja para a história da pintura, seja para a história da cultura camponesa, o historiador italiano chama a atenção para os riscos de presunções e elucubrações no entendimento de temas e práticas pouco documentados. “A saída não é a eliminação, mais ou menos tácita, da exigência do controle documentário, mas sim a elaboração de instrumentos de controle adequados” (GINZBURG, 1989a, p. 23). No caso da história da pintura, Ginzburg critica a redução da significação das obras àquelas estabelecidas pelos pintores e pelos clientes/comitentes, afirmando, ao mesmo tempo, a importância desse levantamento, quando possível, como estratégia de controle sobre a interpretação feita pelos historiadores. Para fugir desses riscos, a solução estaria na reconstrução analítica de uma intrincada rede de relações microscópicas pressupostas nos produtos artísticos, que, por mais difícil que seja, é o que permite a escrita de uma história social da expressão artística - não por meio de paralelismos forçados entre séries documentais diversas, não através de justaposições dos resultados de diferentes disciplinas, e sim de um confronto explícito sobre problemas concretos. “Só assim poder-se-ia realmente colocar em discussão instrumentos, âmbitos e linguagens das disciplinas isoladas” (GINZBURG, 1989a, p. 26).

Tendo convicção – e provas – de que estas são também questões teóricas e metodológicas centrais para os analistas de discurso, passamos à apresentação de um dos conceitos operacionais mais importantes dentre os que se mobilizam nas análises atualmente, o de *recorte*.

## 6 O RECORTE EM ANÁLISE DO DISCURSO

Para Eni Orlandi (1984, p. 14), “os recortes são feitos na (e pela) situação de interlocução, aí compreendido um contexto (de interlocução) menos imediato: o da ideologia”. Ou seja, o que se recorta extrapola um conjunto de formulações linguísticas, demandando um esforço – e uma grande responsabilidade política e científica do analista – de compreensão de determinadas relações textuais incidentes em uma interlocução, relações entre textos realizados numa cadeia significativa recuperável por amostragem imagética, escrita ou sonora, e textos não realizados nessa cadeia, mas evocados no acontecimento histórico de sua significação e interpretação. Esses outros textos, não realizados na cadeia significativa, são as próprias condições de produção de um discurso.

No caso da análise de materialidades significantes não linguísticas, como as imagens, é importante que o recorte não implique segmentação dos elementos visuais, posto que na Análise de Discurso a cadeia significativa interessa mais do que os signos que a compõem (LAGAZZI, 2009). A partir disso, os analistas que trabalham com a materialidade imagética/visual vão propor diferentes noções e operações de recorte, como a identificação de *operadores discursivos* (SOUZA, 2001) que trabalham a textualidade própria das imagens, e a extração de *secções discursivas* (ERNST-PEREIRA; QUEVEDO, 2013) ou *sequências discursivas visuais*, compostas de uma ou mais

imagens de acordo com a porção de imagem-externalidade que se busque recortar (FERNANDES, 2017).

Se trabalhamos com amostragem, seriam amostras não probabilísticas? Se “por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” e “um recorte é um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14), então estamos diante de um objeto não passível de quantificação<sup>7</sup>. Nesta óptica, os vieses (risco de desvios, resultados tendenciosos) decorrentes de procedimentos não probabilísticos são considerados menos importantes que os problemas associados a métodos probabilísticos rigorosos (linearização dos *corpora*, hierarquização mecânica). Em termos de discurso, realizar uma amostra probabilística é praticamente impossível. Investigar a possibilidade de múltiplos sentidos ao invés da informação (dada ou nova), na proposta de Orlandi (1984), parece aproximar as pesquisas em Análise de Discurso do rol das pesquisas qualitativas em que se trabalha com as chamadas amostras fechadas por saturação teórica (PIRES, 2008), com a ressalva de que o “fechamento” do *corpus* só se efetivaria na conclusão das análises. As etapas de coleta, recorte, descrição e interpretação não obedecem a procedimentos estritamente lineares, mas seguem a via de um batimento com avanços e retornos.

A noção orlandiana de *recorte* se avizinha dos procedimentos de atenção a pormenores em geral bastante negligenciáveis, aos pequenos gestos inconscientes, às particularidades tomadas por insignificantes, aos “refugos” de nossa observação que configuram uma semiótica médica, segundo Ginzburg (1989b) em sua analogia dos métodos de Giovanni Morelli, de Sherlock Holmes e de Sigmund Freud: “Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma intangível” (GINZBURG, 1989b, p.150). Pistas que são tomadas como *sintomas*, no caso de Freud, *indícios*, no caso de Holmes, e *signos pictóricos*, no caso de Morelli. Retornando à Eni Orlandi, para irmos “mais fundo na natureza da linguagem” (ORLANDI, 1984, p.24) não é necessário opor à abrangência uma maior especificidade, nem ao pormenor, o todo, dado que é possível trabalhar o pormenor pensando o todo. Estabelecida essa analogia entre o paradigma indiciário e os procedimentos da Análise de Discurso, cabe parafrasear a indagação de Ginzburg (1989, p. 178): *pode um recorte ser rigoroso?*

Para Orlandi (1984, p. 15), “é preciso determinar, através dos recortes, como as relações textuais são representadas, e essa representação não será, certamente, uma extensão da sintaxe da frase”. Essas relações textuais representadas são objeto de uma investigação que, no seu horizonte, se voltam à concretude de uma interlocução, de uma interpretação histórica e linguisticamente realizada, configurando um fato ao mesmo tempo linguístico, enunciativo, discursivo e histórico, que extrapola a consciência que os

---

<sup>7</sup> Diferentemente de Orlandi, para o caso de análises que lidavam com *corpora* de grandes dimensões, Pêcheux e sua equipe se envolveram tanto na constituição de procedimentos informatizados, com algoritmos paradigmáticos e sintagmáticos de exploração sintática (MARANDIN; PÊCHEUX, 2011 [1984]; MAZIÈRE, 2007), como também de procedimentos lexicométricos, visando a validade e a consistência desses procedimentos exploratórios. Até o fim de sua vida, Pêcheux buscou apoio em procedimentos algorítmicos informatizados que pudessem auxiliar no aumento da visibilidade da língua e dos funcionamentos sintáticos contra os apagamentos ideológicos instituídos na ordem dos discursos.

indivíduos possam ter de suas práticas languageiras, como extrapola também a situação imediata da interlocução e sua dimensão pragmática.

No entanto, os analistas do discurso entendem que a materialidade linguística não é algo que deva ser “atravessado”, como um obstáculo no acesso aos processos semânticos efetivos. Há algo que acontece no nível sintático (ou no fonológico, ou no lexical, ou no enunciativo), algo que determina que, em uma interlocução específica, se comunique e não se comunique de um jeito, em outra interlocução (com outras condições de produção), se comunique e não se comunique de outro jeito. Isso que acontece no nível da materialidade linguística, evoca e equivoca as lacunas da cadeia significante demandando o seu preenchimento com determinados dizeres que povoam o interdiscurso em suas regiões. E sem uma semântica não subjetivista, sem uma teoria do esvaziamento do já sentido/das evidências, ao ponto de nos *fazermos de imbecis* na descrição dos processos de referência inscritos nos enunciados, teríamos as maiores dificuldades para atingir essa materialidade discursiva, que é ao mesmo tempo linguística e histórica.

Com relação a esse preenchimento das lacunas de uma cadeia significante, o grande desafio do analista é compreendê-lo em meio às práticas discursivas investigadas, e não simplesmente sobre-interpretar, ignorando as condições de produção do discurso analisado, e supondo que esses textos evocados (mas não realizados na cadeia significante) possam ser de domínio do pesquisador. Obviamente, a identificação disso que não está linearizado numa formulação textual não é uma tarefa simples. Como afirmam Lecomte, Léon e Marandin (1997 [1984], p. 301):

[...] se se admite, para todos aqueles que descrevem textos ou sequências de enunciados, que a sequência é lacunar, que ela só “resiste” por aquilo que não é materialmente realizado, resta definir esse não-material. [...] Esses enunciados ausentes podem se encontrar invertidos na interpretação ou na leitura dos co-enunciadores, porque eles estão inscritos no interdiscurso que sustenta o texto lido ou interpretado. Deve, portanto, ser possível perseguir esse interdiscurso e revelar seus traços.

A responsabilidade do analista está em estabelecer explicitamente um dispositivo de análise com o qual poderá, partindo de uma descrição cuidadosa dos enunciados de seu *corpus*, explorar funcionamentos linguísticos/significantes que dão a ver os traços do interdiscurso que governa a interpretação para além dos cálculos de seus enunciadores – e dos cálculos de seus pesquisadores no campo da Análise de Discurso. Por certo este é um trabalho sempre parcial, nunca feito “de uma vez por todas”, de configuração e experimentação metodológica, pelo qual o dispositivo analítico adquire centralidade quanto às possibilidades de exploração das margens semânticas de uma interlocução a partir de um recuo provisório e estratégico na interpretação.

## 7 UMA ANÁLISE

A injunção a dizer não está desligada da injunção a silenciar em meio a processos semânticos atravessados pelas ambiguidades e pelos vazios que constituem os dizeres em sua dimensão histórica e institucional. Esse batimento entre dizer e não dizer, em sua relação crítica e tensa com as instituições, deixa marcas e pistas preciosas na linguagem, onde o sujeito encontra – ainda que de modo precário, provisório, instável – recursos para lidar com o poder, para redistribuir as tensões entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas (LAGAZZI, 1988, p. 97). As contradições e disputas em torno dos dizeres constituem as formações discursivas, campos de ancoragem e produtividade dos direcionamentos semânticos e sustentação de posições. Uma das vias exploradas para a compreensão dessas contradições e disputas no campo das discursividades é a deslinearização (ou de-sintagmatização) dos dizeres tal como eles se realizaram linguisticamente, o que pode ser feito mediante transformações paradigmáticas, que visam construir enunciados elementares, e evocações, substituições lexicais a partir da confrontação com outros dizeres provenientes de uma mesma interdiscursividade, de modo a se ampliar a visibilidade das clivagens entre as várias maneiras de falar e de se fazer entender (e de não se entender) em torno de um tema numa conjuntura.

Dizendo de outro modo, buscamos re-formular esses dizeres, por meio de substituições e paráfrases controladas, não pela sua produtividade poética ou gramatical, mas visando dar encaminhamento e consequência analítica à compreensão de que toda forma discursiva particular remete a outras formas possíveis que, mesmo não estando concretamente realizadas em um dizer (ou justamente por não estarem realizadas em um dizer), são evocadas na interpretação, como sustentação e/ou contraponto.

Passamos, então, a uma breve análise, retomando um recorte explorado em outro trabalho – naquele caso, apenas com fins de ilustração do funcionamento do *discurso transverso* por evocações laterais que introduzem pensamentos nunca diretamente assertados numa sentença (FONSECA; BECK; ESTEVES, 2018, p. 94-96). Trata-se de um trecho reportado do depoimento do então diretor de imprensa do Sindicato dos Rodoviários da Bahia, contrário à liberação das roletas/catracas durante uma greve da categoria<sup>8</sup>. Apresentamos algumas explorações próximas à semântica argumentativa de Ducrot, e algumas paráfrases controladas, possíveis no estado de língua e na conjuntura dos dizeres que conformavam as condições de produção dessa interlocução.

“[A catraca livre] não prejudicaria a população, mas temos que ter responsabilidade com o patrimônio público. Antes de ser sindicalista, tenho contrato com a empresa com a qual eu trabalho. Uma coisa é greve, outra coisa é rodar com o ônibus com catraca livre. Eu não tenho direito de não cobrar”, avaliou (ALMIRANTE, 2014).

<sup>8</sup> O mês de maio de 2014, na cidade de Salvador, Bahia, foi marcado por uma intensa queda de braço entre os rodoviários e o sindicato patronal em torno de uma pauta extensa. Em meio ao processo de construção dessa luta sindical, ecoou a força das lutas desencadeadas pelo Movimento Passe Livre em várias cidades do país desde 2013, com a proposta de liberação das catracas durante o estado de greve dos rodoviários, o que dividia opiniões em meio à categoria.

Em um primeiro movimento analítico, podemos destacar a adversativa na formulação “[A catraca livre] não prejudicaria a população, *mas* temos que ter responsabilidade com o patrimônio público.” Tomemos o funcionamento do *mas* conforme a teoria da orientação de argumentos para conclusões contrárias em Ducrot (1980) e de sua metáfora da balança que pende para o lado no qual o argumentador se engaja. O efeito que se produz é de que o sindicalista não está engajado com o dito anterior à adversativa, somente com o dito posterior. Ademais, o que vem antes funciona como um dito que pertenceria ao outro, seja ao seu interlocutor discursivo – não necessariamente aquele com quem ele fala no momento circunstancial (o repórter) de sua enunciação, mas a posição de interlocutor em torno do objeto do discurso, a catraca livre –, seja à imagem que o sindicalista faz do interlocutor que defende essa posição (o ex-prefeito de Salvador, João Henrique, e os militantes do coletivo Tarifa Zero), seja um suposto saber compartilhado. É interessante notar que, nesse caso, o que precede a adversativa é uma formulação negativa pela via de uma retomada – a paralisação dos ônibus causaria prejuízos aos trabalhadores segundo a sugestão desse ex-prefeito (e candidato ao governo da Bahia em 2018). Dizer que a *catraca livre não prejudicaria a população* produz efeitos de sentido diferentes de se afirmar que a catraca livre beneficiaria a população (prejudicando apenas o empregador, a concessionária do serviço). A formulação do sindicalista tem a estrutura de resposta a uma sugestão cuja referência é dada pela via do *hiperlink* na letra da notícia. Com efeito, a organização do dizer, argumentação e antecipação argumentativa, se dá entre saberes em contradição e entre posições em litígio.

Resta, no entanto, entender por que o sintagma *patrimônio público* irrompe onde, seguindo o próprio fio do discurso, muito bem poderia ter aparecido *empresa privada/concessionária*. Afinal, ao falar de *responsabilidade com o patrimônio público*, que memória discursiva, que outros enunciados não realizados estão sendo evocados? Que injunções a dizer e a silenciar determinaram a irrupção desse sintagma? Que tensões históricas, políticas e institucionais estão sendo contornadas, redistribuídas, evocadas?

Propomos como dispositivo de análise a seguinte transformação parafrástica, o enunciado elementar (que governa a argumentação do sindicalista) *Não posso/podemos rodar com o ônibus com a catraca livre*, doravante N, comportando o sujeito no singular e no plural. Parafraseando o recorte com o auxílio de N, percebemos melhor duas justificativas que nos auxiliam na compreensão da irrupção da temática da *responsabilidade/falta de responsabilidade com o patrimônio público*:

(1) N porque antes de ser sindicalista tenho contrato com a empresa com a qual eu trabalho, então eu não tenho o direito de não cobrar.

(2) N porque isso não é greve.

Pelo viés da teoria ducrotiana da argumentação pudemos circunstanciar o modo pelo qual o dizer-saber *Rodar com a catraca livre não prejudicaria a população* é evocado para ser abandonado ou minimizado. Ou seja, esta remissão a um discurso-outro é feita de modo a reconhecê-lo e descartá-lo. Chamemos<sup>9</sup> este primeiro dizer-saber de

<sup>9</sup> Para evitar o risco de simular uma compreensão maior (que pressuporia procedimentos mais densos) pelo viés da simples nomeação (que pressupõe apenas escolhas), ressaltamos aqui que se trata de nomes e não de formações discursivas, sabendo que mesmo na condição de “nomes números” não deixarão de ser



Discurso Zero, marcando o ponto zero da asserção no recorte, cabendo associar tal discurso ao ex-prefeito e – antes dele – à federação nacional de movimentos pelo Passe Livre (que no caso de Salvador se autodenomina coletivo Tarifa Zero).

Pelo viés da paráfrase (1), temos acesso àquilo que Pêcheux (1997 [1975], p. 183) denominou o *discurso de um sujeito*, estruturado, coerente, articulado. Chamemos de Discurso Um, associando-o à posição do sindicalista e do Sindicato dos Rodoviários da Bahia. Aqui está em jogo o indivíduo que fala e, metonimicamente, todos os rodoviários, que temeriam a perda do emprego caso houvesse a quebra do contrato com o empregador.

E a paráfrase (2)? Se rodar com a catraca livre não é (fazer) greve, é o quê? Que indícios de resposta temos na materialidade linguística e na materialidade histórica? Na materialidade linguística, temos justamente a irrupção da temática da responsabilidade/falta de responsabilidade com o patrimônio público, que nos conduz a uma terceira paráfrase que, “desenvolvendo” (2), beira o *non-sens*:

(3) Rodar com a catraca livre não é (fazer) greve, é não ter responsabilidade com o patrimônio público, ainda que isso não prejudique a população.

Que discurso é esse? Chamando-o de Discurso Dois, vemos a necessidade de sustentação no arquivo, no conjunto de textos que nos informam, para essa conjuntura, das possibilidades de articulação entre greve, catraca/roleta livre, patrimônio público e prejuízos à população. Para além da possibilidade de metaforização anafórica entre *contrato [responsabilidade] com a empresa e responsabilidade com o patrimônio público* – possibilidade forte e pertinente na medida em que o ponto central da ideologia dominante é fazer os interesses privados aparecerem como interesses públicos –, é pertinente retomar a conjuntura dos dizeres e a memória das Jornadas de 2013, ocorridas poucos meses antes, de onde ecoam os significantes de *baderna* e *vandalismo* associados à quebra de vidraças de agências bancárias e pichação de ônibus. Sem referência explícita em nosso recorte, a lacuna implicada na paráfrase (2) e o *non-sens* trabalhado na paráfrase (3), evocam uma interpretação, a do Discurso Dois, que estabiliza sentidos de um tipo de greve que não é greve, e de ações/movimentos populares que “não prejudicam a população” mas “implicam em falta de responsabilidade com o patrimônio público”. A quem pertence o patrimônio público? O Discurso Dois é justamente o discurso das empresas de ônibus, dos bancos e dos governos, que trabalha no discurso do sindicalista por meio de enunciados não realizados mas que, de modo indiciário, pela força das lacunas, do *non-sens*, inscreve o Discurso Um, o discurso pragmático do indivíduo, no saber do Estado (amplo) que rejeita a ação de rodar com a catraca livre, tornando produtiva a ambiguidade entre interesses/prejuízos à população e respeito/prejuízos à empresa.

---

afetados pelas interpretações que estão postas no texto (“ponto zero”, “indivíduo”) e por duas *equivocidades* (FERREIRA, 1996) curiosas: tarifa “zero”, discurso de “um” sujeito.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela teoria materialista do discurso, os enunciados trazem sujeitos que são constituídos pelas formações discursivas. Sob a injunção de falar em nome dos trabalhadores rodoviários, pelo lugar institucional que se ocupa, é (geralmente) interdito ao sujeito evocar os interesses do patronato. Se a ideologia “funciona pelo equívoco e se estrutura sob o modo da contradição” (ORLANDI, 2012, p.104), cabe reconhecer que a suposta falha lógica ou simples falta argumentativa na fusão-confusão entre prejuízos à população, quebra de contrato e respeito à empresa pouco mais faz do que reinscrever a ideologia dominante no discurso das classes subalternas.

Mas estamos cientes de que esse é apenas um recorte e uma possibilidade de exploração analítica. O objeto discursivo é inesgotável, e os seus analistas também são afetados pelas ideologias e por uma série de injunções a dizer e a silenciar – não dizemos tudo o que gostaríamos de dizer, não enxergamos tudo o que poderia ser visto. Seguimos vestígios deixados na materialidade linguística visando apreender uma necessidade cega (não assertada, mas percebida sob a forma do *non sens*) e assim buscamos produzir conhecimento. Não é um ponto final, está sujeito a falhas e parcialidades, convoca outras abordagens e outros recortes, pode ser caracterizado enquanto experimentação e ensaio. Acreditamos que essa é uma condição do conhecer.

Por fim, remontemo-nos ao paradoxo de Manheim, de nossa epígrafe, para formular uma resposta a partir da teoria materialista do discurso. Segundo Ricoeur (2015), o paradoxo consiste na impossibilidade de aplicação do conceito de ideologia a ele mesmo. Se todo discurso seria enviesado, se todo dito é sobredeterminado por interesses desconhecidos (necessidade cega), como elaborar uma teoria não ideológica da ideologia? Ora, uma vez que não compreendemos ideologia como falsa consciência, nem como ocultação de uma verdade, mas como mecanismo de produção de evidências por efeito de saturação de um sentido, tomado como *o* sentido, um discurso diferente de um discurso ideológico sobre a ideologia pode/deve funcionar de modo diverso. Ao invés de saturação de um sentido, trata-se de desvelar a dimensão polissêmica da linguagem humana em imbricação com sua exterioridade. O apoio e a aposta da Análise de Discurso no materialismo implica no desenvolvimento de “práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual” (PÊCHEUX, 2010 [1982], p. 59), sendo essa diversidade das práticas de análise análoga à diversidade inscrita nos fenômenos investigados, pela contradição dos processos históricos e pela equivocidade dos funcionamentos linguísticos-significantes. Visa-se, frente a efeitos de sentido em dados recortes de análise, relançar a questão: por que esses sentidos e não outros?

Diante da presente proposta, talvez um verificacionista pudesse retrucar: e se nessa polissemia promíscua, os portões se abrirem para questões imperdoáveis, como a negação do holocausto (cf. fez o historiador David Irving)? Como fica a verdade ou, mais precisamente, a possibilidade de conhecimento objetivo? Poderíamos replicar que a especificidade do escopo da Análise de Discurso é a compreensão do funcionamento do discurso, da determinação histórica dos sentidos. O foco no funcionamento discursivo-ideológico, aliás, converge com a resposta de Ricoeur (2015) para solução do paradoxo. É possível ler em Pêcheux (1997 [1975]) certo legado fregiano na distinção conceitual

entre referência, sentido e representação. “A referência de um nome próprio é o próprio objeto que designamos com ele; a representação que então temos é totalmente subjetiva; entre os dois reside o sentido, que não é subjetivo como a representação, mas por certo não é o próprio objeto” (FREGE, 2011 [1892], p. 25).

Fica o desafio às epistemologias (inclusive as materialistas) e as chamadas ciências empíricas se ocuparem da problemática da linguagem com a referência e o valor de verdade. O que suporta a quebra dos espelhos, o enfrentamento aos narcisismos que ocultam demandas externas comprometedoras? Em Análise de Discurso, quando o dedo indica a lua, modestamente analisamos o dedo em sua materialidade significativa. Isso não é pouco, e é preciso.

## REFERÊNCIAS

- ALMIRANTE, J. Catraca livre: JH é 'irresponsável' e ideia 'estapafúrdia', diz diretor dos Rodoviários. *Bahia Notícias*, 13 maio 2014. Disponível em: <<https://www.bahianoticias.com.br/noticia/154409-catraca-livre-jh-e-039irresponsavel-039-e-ideia-039estapafurdia039-diz-diretor-dos-rodoviarios.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- ALTHUSSER, L. *Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas*. Tradução de E. A. Bacelar. Lisboa: Presença, s.d.
- ALTHUSSER, L. *Por Marx*. Tradução de L.F.R. Loureiro. Revisão Técnica de M.B. Naves e C. Kashiura Jr. Campinas, SP: Ed.Unicamp, 2015 [1965].
- BERNARDO, J. *Economia dos conflitos sociais*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009 [1991].
- BUTTURI Jr., A.. *Metafísica e Discurso: Pêcheux, Foucault e a Pós-modernidade*. São Carlos: Pedro e João, 2009.
- DOSSE, F. *A História do Estruturalismo*. Vol. 1. O Campo do Signo. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Ed. Unicamp, 1993.
- DUCROT, O. *Les mots du discours*. Paris: Minuit, 1980.
- ERNST-PEREIRA, A.; QUEVEDO, M. Pré-construído e discurso-transverso: ferramentas de derrisão em uma charge de Latuff. *Desenredo*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, v. 9, n. 2, p. 325-339, jul./dez., 2013.
- FERNANDES, C. *O visível e o invisível da imagem: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- FERREIRA, M.C.L. . O estatuto de equivocidade da língua. *Estudos de linguagem*. CPG Letras/UFRGS. Col. Ensaio, Porto Alegre, n. 10. p. 39-50, 1996.
- FEYERABEND, P. *Contra o método*. Tradução de C.A. Mortari. São Paulo: UNESP, 2007 [1975].
- FONSECA, R.O.; BECK, M.; ESTEVES, P.M.S. Ideologia, discurso, revolução: a radicalidade da proposta pecheuxtiana. In: BARBOSA FILHO, F.R.; BALDINI, L. (Org.). *Análise de discurso e materialismos: prática política e materialidades*. Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 2, p. 85-114.
- FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. *Fundamento*, Ouro Preto, v.1, n. 3, p. 21-44, maio-ago. 2011 [1892].
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*. Tradução de B. Mariani e M.E.C. Mello. Campinas, SP: Pontes, 2004 [1981].
- GINZBURG, C. *Indagações sobre Piero*. Tradução de L.C. Cappellano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989a [1981].
- \_\_\_\_\_. *Mitos, emblemas, sinais*. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989b [1986].
- GINZBURG, C.; PONI, C. O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico. In: GINZBURG; CASTELNUOVO; PONI, *A micro-história e outros ensaios*. Tradução de A. Narino. Lisboa: Edifel, 1991 [1979], p. 169-178.

- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). Tradução de B. Mariani. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1990, p. 13-38.
- HERBERT, T. (M. Pêcheux), Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social. Tradução de M.V. Silva e L.P. Parisi. In: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011 [1966], p. 21-54.
- LAGAZZI, S. *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes, 1988.
- LAGAZZI, S. O recorte significante na memória. In: INDURSKY; FERREIRA; MITTMANN (Org.). *O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras*. São Carlos: Claraluz, 2009, p. 67-78.
- LECOMTE, A.; LÉON, J.; MARANDIN, J-M. Análise do Discurso: estratégias de descrição textual. Tradução de M.A.B. Mattos. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997 [1984], p. 283-306.
- LINK, D. Saberes de los subalternos. In: JORNADAS “LECTURAS DE GRAMSCI”, Instituto de Estudios Históricos, Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), agosto de 2017.
- MARANDIN, J-M.; PÊCHEUX, M. Informática e Análise do Discurso. In: PIOVEZANI; SARGENTINI (Org.), *Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2011 [1984], p. 111-115.
- MAZIÈRE, F., *A análise do discurso: história e práticas*. Tradução de M. Marciolino. São Paulo: Parábola, 2007.
- MAZIÈRE, F. “Pêcheux sempre trabalhou com andaimes”: entrevista com Francine Mazière. Tradução de G. Adorno. In: CONTRADIT (Org.), *Encontros na Análise de Discurso: efeitos de sentido entre continentes*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2019 (no prelo).
- ORLANDI, E. Recortar ou segmentar? In: *Linguística: Questões e Controvérsias*. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Tradução de E.P. Orlandi et al. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997 [1975].
- PÊCHEUX, M. Linguística e Marxismo: formações ideológicas, Aparelhos Ideológicos de Estado, formações discursivas. Tradução de R.O. Fonseca. In: CONTRADIT (Org.), *Encontros na Análise de Discurso: efeitos de sentido entre continentes*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2019 [1976] (no prelo).
- PÊCHEUX, M. Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de E.P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997 [1978].
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. Tradução de M.G.L.M. Amaral. In: ORLANDI, E.P. (Org.), *Gestos de leitura: da história no discurso*. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010 [1982]. p. 49-59.
- PÊCHEUX, M. Ideologia - aprisionamento ou campo paradoxal? Tradução de C. Zink. In: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011 [1982], p. 107-119.
- PILATI, R. *Ciência e pseudociência: por que acreditamos apenas naquilo em que queremos acreditar*. São Paulo: Contexto, 2018.
- PIRES, Á.P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART et al. (Org.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes, 2008. p. 154-211.
- POPPER, K.R. *Conhecimento objetivo*. Uma abordagem evolucionária. Tradução de M. Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999 [1972].
- RICOEUR, P. *A Ideologia e a Utopia*. Tradução de S. Rosa Filho e T. Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- SOKAL, A.; BRICMONT, J. *Imposturas Intelectuais: o abuso da ciência pelos filósofos pós-modernos*. Tradução de Max Altman. 2. ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2016.
- SOUZA, T.C.C. A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação. *Rua*, Campinas, n. 7, p. 65-94, 2001.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190103-DO0319>

**DA PRODUTIVIDADE DO CONCEITO DE PRÉ-CONSTRUÍDO  
E SEUS DIFERENTES MODOS DE FUNCIONAMENTO:  
UMA ABORDAGEM TEÓRICO-ANALÍTICA  
THE PRODUCTIVITY OF THE PRE-CONSTRUCTED CONCEPT  
AND THE DIFFERENT MODES OF OPERATION:  
A THEORETICAL-ANALYTICAL APPROACH  
DE LA PRODUCTIVIDAD DEL CONCEPTO DE PRE-CONSTRUIDO  
Y SUS DIFERENTES MODOS DE FUNCIONAMIENTO:  
UN ENFOQUE TEÓRICO-ANALÍTICO**

**Paula Daniele Pavan\*****Universidade Federal do Pampa****Curso de Relações Públicas****São Borja, RS, Brasil****Alessandro Nobre Galvão\*\*****Universidade Federal do Pará****Curso de Licenciatura em Letras****Abaetetuba, PA, Brasil****RECEBIDO EM: 06/10/18.****APROVADO EM: 10/02/19.**

*Resumo:* Este trabalho propõe, a partir das reflexões de Pêcheux ([1975] 2009), sistematizar uma revisão da categoria do pré-construído. A abordagem repensa a tese de que o pré-construído é uma instância diferente de outro elemento de saber que funciona desde o interdiscurso de forma perpendicular/transversa. A proposta é pensá-lo como única instância de saber a partir de modalidades diferenciadas, que podem ser sintetizadas pelos seguintes verbos em seus desdobramentos: encaixar, atravessar e ressoar. Esse gesto baseia-se em Indursky (2011), que opera distintamente com a categoria do discurso-transverso, permitindo sustentar que só o pré-construído conecta discursos. A fim de assegurar teórica e analiticamente a incursão, o trabalho elege o funcionamento do discurso do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB). A partir de diferentes recortes, são examinadas sequências discursivas que indiciam esse funcionamento do pré-construído a partir das três modalidades citadas.

*Palavras-chave:* Pré-construído. Discurso-transverso. Movimento popular.

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora Adjunta da UNIPAMPA, Curso de Relações Públicas – Bacharelado. E-mail: pauladanielepavan@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2891-638X>

\*\* Doutor em Letras pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Adjunto 2 da UFPA, Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa. E-mail: nobregalvao@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3394-5583>

**Abstract:** *This work proposes, based on the theoretical considerations of Pêcheux ([1975] 2009), to systematize a kind of revision of the pre-constructed category. The approach rethinks the thesis that the pre-constructed is a different instance of another element of knowledge that works from the interdiscourse in a perpendicular/transverse way. The proposal is think this category as a single instance of knowledge that works through different modalities that can be synthesized by the following verbs in their developments: to fit, to cross and to resonate. This gesture is based on Indursky (2011), who operates distinctly with the category of transverse-discourse, allowing to maintaining that only the pre-constructed connects discourses. In order to assure theoretical and analytically this incursion, this work have chosen the working of the Movement of the Affected by Dams (MAB in Portuguese acronym). From different cuts, discursive sequences that indicate this pre-constructed operation are examined from the three mentioned modalities.*

**Keywords:** *Pre-constructed. Transverse-discourse. Popular movement.*

**Resumen:** *Este trabajo propone, desde las reflexiones de Pêcheux ([1975] 2009), sistematizar una revisión da categoría del pre-construido. El abordaje repiensa la tesis de que el pre-construido es una instancia diferente de otro elemento del saber, que funciona desde el inter-discurso de manera perpendicular/transversa. La propuesta es pensarlo como única instancia de saber desde modalidades diferenciadas, que poden ser sintetizadas por los siguientes verbos en sus desdoblamientos: encajar, atravesar y resonar. Ese gesto se basa en Indursky (2011), que funciona distintamente con la categoría del discurso-transverso, permitiendo sostener que solo el pre-construido conecta discursos. Para asegurar teórica y analíticamente la incursión, el trabajo elige el funcionamiento del discurso del Movimiento de los Afectados por Presas (MAB, en su acrónimo en portugués). Desde diferentes recortes, son examinadas secuencias discursivas que indician ese funcionamiento do pre-construido a partir de las tres modalidades citadas.*

**Palabras clave:** *Pre-construido. Discurso-transverso. Movimiento popular.*

## 1 INTRODUÇÃO

As reflexões que ora empreendemos tomam como ponto de partida este trecho da entrevista concedida por Paul Henry a José Horta Nunes para o jornal da Universidade Estadual de Campinas (2013): “O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade [...]. É essa a ideia de pré-construído, não há discurso que funcione sem fazer apelo a outros discursos”.

Nesta entrevista, o epistemólogo confirma a importância que o conceito de pré-construído tem no âmbito dos estudos da Análise do Discurso (AD) articulada por Michel Pêcheux. O discurso, parafraseando Henry, está emaranhado numa grande rede e somente produz efeitos de sentido nesses e a partir desses entrelaçamentos. A questão que nos toca nessa passagem diz respeito a como podemos compreender a instância do pré-construído a partir de seus modos diferenciados de funcionamento, levando-se em conta o que diz Henry: é o elemento que promove o entrelaçamento entre discursos.

Nosso empreendimento em perscrutar esse funcionamento demanda, então, um passeio pela principal obra de Pêcheux – *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio - buscando identificar o gesto de compreensão do autor sobre essa categoria e sua proposta de diferenciá-la de outra instância de saber (as articulações), a partir da identificação de um funcionamento específico, qual seja, o do discurso-transverso. Nossa proposta é sistematizar uma retomada desse gesto de compreensão do autor, tomando como inspiração o trabalho de Indursky (2011) *A memória na cena do discurso*. Nele,

julgamos que a autora opera com o construto do discurso-transverso de forma distinta da de Pêcheux ([1975] 2009), o que nos permitiu a sustentação da tese de que só o pré-construído conecta discursos.

Buscando assegurar este modo de pensar o pré-construído, elegemos, para fins de análise, o funcionamento do discurso de um movimento social de resistência - o discurso do Movimento dos Atingidos por Barragens (doravante MAB). A abordagem teórico-analítica apresentada persegue alguns questionamentos que irão lançar luz sobre os modos de funcionamento do pré-construído, quais sejam: como os sentidos pré-construídos se linearizam no discurso? Em que momentos é possível observar a ocorrência do pré-construído enquanto discurso-transverso? Há diferenças entre a linearização do pré-construído como *encaixe sintático* e como *discurso-transverso*? Que noções precisam ser mobilizadas para que se entenda efetivamente o funcionamento teórico-analítico do pré-construído?

A fim de traçar respostas (provisórias) a esses questionamentos, dividimos o texto em dois gestos. O primeiro, teórico, apresenta um apanhado das noções que entram em funcionamento quando do encaixe/linearização dos sentidos já-lá. Assim, partimos das noções de formação discursiva, posição-sujeito, interdiscurso e memória discursiva até chegarmos aos dois modos de funcionamento do interdiscurso via pré-construído. No segundo, mobilizamos sequências discursivas (doravante SD), recortadas do *site* do MAB e de outras fontes documentais, a fim de observarmos na prática a relevância de nossa proposta.

## 2 PRIMEIRO GESTO: TEORIA DA AD

Abordar o conceito de pré-construído sem passar por outras noções do campo da Análise do Discurso pecheutiana é tarefa impossível. Isso ocorre na medida em que seu funcionamento teórico-analítico mobiliza outros. Começamos, então, pelas noções de formação discursiva (doravante FD) e de posição-sujeito para, após, mobilizarmos os conceitos de interdiscurso e de memória discursiva, para chegar, finalmente, à discussão conceitual central desta abordagem.

Ao cunhar a noção de FD, pensando no modo como os saberes se distribuem, se organizam e se agrupam historicamente em discursos, Foucault ([1969] 2012, p. 47) afirma que se for possível “descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciados, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade [...] diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva”. Já Pêcheux, concebe essas regularidades a partir da constituição ideológica de processos discursivos – “o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 148). São, pois, essas relações de paráfrase que formam a matriz de sentidos de uma FD e que determinam “*o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc)” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 147), retomando a definição clássica de FD na teoria pecheutiana.



No entanto, as relações de paráfrase são apenas iniciais na configuração de uma FD, pois a polissemia é constitutiva de seu funcionamento. Então, embora inicialmente tenha sido tomada em seu fechamento e homogeneidade, a FD é lugar da heterogeneidade, podendo comportar diferentes posições-sujeito – definida como uma “relação determinada que se estabelece em uma formulação entre um sujeito enunciador e o sujeito do saber de uma dada FD” (COURTINE, [1981] 2009, p. 88) – que vão constituir sua fragmentada forma-sujeito. E é em vista desse caráter heterogêneo e não fechado que há a possibilidade de reorganização e de movimentação de saberes.

E aqui cabe mencionar que os estudos de Authier-Revuz ([1982] 2004) são cruciais para que a AD desenvolva a noção de heterogeneidade discursiva e para o afastamento da ideia de maquinaria discursiva fechada. Isso ao passo que o discurso nunca está isolado e/ou se constitui isoladamente, ao contrário, se funda em constante contato com outros, seja para refutá-los, seja para reafirmá-los ou para a eles se aliar. No entanto, a heterogeneidade do ponto de vista discursivo envolve a consideração das noções de FD, posição-sujeito, memória discursiva e interdiscurso. Esse aparato teórico-metodológico permite que a análise das materialidades significantes não se dê apenas no fio do dizer, fixando-se nas marcas formais. Por conseguinte, no processo de análise, a partir da consideração principalmente da memória discursiva e do interdiscurso, a heterogeneidade está sempre presente mesmo sem as marcas linguísticas.

A consideração do funcionamento do interdiscurso é, então, imprescindível para pensar a FD sob essa ótica da heterogeneidade. Isso na medida em que é pensado como o “‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 148-149). Esse *todo complexo* é o lugar imaginário onde os saberes se alojam e se distribuem em FDs. O interdiscurso armazena, assim, todos os dizeres, tudo aquilo que já foi e ainda será objeto do dizer, por isso funciona sustentando os sentidos que serão produzidos a partir das FDs e de suas posições-sujeito.

Sobre esse processo de constituição dos sentidos, Courtine ([1981] 2009, p. 99-102) entende que o discurso se constitui a partir do cruzamento entre o nível do enunciado (interdiscurso) e o da formulação (intradiscurso). Ao trabalhar com a articulação entre esses dois níveis, o teórico explica que o domínio de saber próprio a uma determinada FD é delimitado pelo interdiscurso, funcionando como um princípio de *aceitabilidade* e de *exclusão*. Ou seja, ao mesmo tempo que delimita o que pode também demarca o que não pode ser dito, operando tanto no fechamento, quanto na mobilidade das fronteiras de uma FD. No entanto, essas fronteiras são porosas e acabam se deslocando em função das lutas sociais. Assim, o interdiscurso de uma FD é tomado “como instância de formação/repetição/transformação dos elementos do saber” desse espaço (COURTINE, [1981] 2009, p. 100).

Junto ao funcionamento do interdiscurso no abastecimento das FDs e suas posições há também o trabalho da memória - pensada como memória histórico-social, como a existência histórica dos enunciados inscritos no interior de práticas reguladas por aparelhos ideológicos (COURTINE ([1981] 2009, p. 105-106). Essa existência histórica característica dos saberes da memória faz com que ela não esteja associada a frases ou textos, isto é, não pode ser relacionada a um *corpus*. Essa ideia é defendida por Achard

([1983] 2007, p. 16) quando afirma que “a memória não restitui frases escutadas no passado, mas julgamentos de verossimilhança sobre o que é reconstituído pelas operações de paráfrase”. Ou seja, a memória não retorna com dizeres já enunciados tal e qual, mas com efeitos, com vestígios do que já foi dito. É assim, pois, que a memória “vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.” (PÊCHEUX, [1983] 2007, p. 52).

Mas não são quaisquer implícitos que são restituídos pela memória, retornam apenas aqueles relacionados à FD e à posição-sujeito daquele que se põe a ler. Isso quer dizer que os efeitos produzidos pela memória não são os mesmos para os sujeitos. Ou melhor: os sujeitos, diante de um mesmo texto a ler, de um mesmo fato, lançam gestos interpretativos diferentes. Enquanto para alguns são mobilizados alguns dizeres, para outros a mobilização é diferente, ocorrem distintos *efeitos de memória*. E isso tem a ver com o campo de saberes em que esses sujeitos são interpelados a enunciar.

Cumprir destacar sobre essa relação entre o interdiscurso e a memória que, embora os conceitos apareçam, por vezes, sem distinção, consideramos aqui que cada um possui especificidades. Isso ocorre na medida em que, enquanto o interdiscurso comporta todos os saberes, caracterizando-se pelo acúmulo, a memória discursiva abarca apenas alguns desses saberes, denotando-se por lacunas. Conforme esclarece Indursky (2011, p. 87) ao entender que a memória “diz respeito não a todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas aos sentidos autorizados pela Forma-Sujeito no âmbito de uma formação discursiva”. A memória discursiva, nessa perspectiva, corresponde àqueles discursos que podem originar novos discursos, que se (re)dizem, num processo que se inscreve na história num jogo de ir e vir, de inscrições e de apagamentos.

Por essa perspectiva, a FD passa a não ser um espaço apenas do regular, da paráfrase, mas também do irregular, da polissemia, que invade suas porosas fronteiras por meio do atravessamento de sentidos pré-construídos, sentidos de outros discursos, de outras redes de memória. Como já afirmara Pêcheux ([1975] 2009, p. 197): as “formações discursivas mantêm entre si relações de determinação dissimétricas (pelos ‘efeitos de pré-construído’ e ‘efeitos-transversos’ ou ‘de articulação’ [...]), de modo que elas são o lugar de um *trabalho de reconfiguração* [...]” (grifos do autor).

A fim de concluir o percurso sobre as noções que são convocadas pelo conceito de pré-construído, e antes de passar especificamente para seu funcionamento, cumprir dizer que, ao longo do tempo, há transformações no modo como a noção de FD é pensada no seio da AD, o que incide sobre as demais noções que passam a ser consideradas no funcionamento do discurso, como as de interdiscurso e memória. Ao reformular a noção foucaultiana de FD, articulando-a ao funcionamento da ideologia, Pêcheux tratou-a, inicialmente, de maneira fechada: ao sujeito cabia apenas a identificação plena com a forma-sujeito. No entanto, ao longo de seu desenvolvimento teórico, Pêcheux acaba reconhecendo a ocorrência de um desdobramento entre o sujeito que enuncia e a forma-sujeito da FD que o interpela. Esse desdobramento pode assumir diferentes modalidades de tomada de posição: identificação, contraidentificação e desidentificação (PÊCHEUX [1975] 2009 p. 199-202). Há uma passagem, portanto, da unicidade para o desdobramento, e após, a partir do trabalho de Courtine ([1981] 2009), para a fragmentação, em virtude das diferentes posições-sujeito que a FD pode abrigar, conforme aborda Indursky (2008) ao discorrer sobre a noção de sujeito na AD.

Dessa forma, a presença do *outro* passa a ser tão crucial que Pêcheux ([1983] 2008, p. 54, grifo do autor), em um de seus últimos escritos, entende que a interpretação depende dessa articulação – “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar.”; e mais adiante afirma que, na prática de análise, “a descrição de um enunciado ou de uma sequência coloca necessariamente em jogo [...] o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência.” (p. 54-55).

Diante disso, convém passarmos à abordagem mais aprofundada desses elementos do interdiscurso e que constituem de modos diversos as formações discursivas.

O construto teórico do pré-construído foi formulado por Henry ([1975] 1990) como uma alternativa mais alargada da noção logicista fregiana de pressuposição. A diferença entre ambas as categorias reside no fato de esta última constituir um conjunto de asserções literais implicitamente codificadas em uma proposição qualquer e acionadas através de gatilhos linguísticos como que para sustentar as informações expressas no todo proposicional. Já o pré-construído aponta para o que é convocado enquanto saberes (discursos) exteriores à formulação do sujeito e que se encaixa nessa formulação, produzindo o efeito de um puro já-dito jamais formulado antes. Mas este saber não é qualquer um: há uma determinação externa ao sujeito que funciona definindo aquilo que vem de outro lugar sem que ele tenha consciência desse processo. Trata-se de uma determinação produtora da ilusão, no sujeito, de que tais saberes foram formulados ali no fio do discurso. Em suma, a pressuposição reflete um saber externo à formulação do sujeito. Ela se constitui como um sentido literal e é da ordem do já-conscientemente-sabido. O pré-construído refere saberes externos à formulação do sujeito e se constitui com sentidos diferentes em função dos diferentes matizes ideológicos e é da ordem do não-sabido/já lá.

Ao reexaminar<sup>1</sup> o funcionamento das orações subordinadas relativas, Pêcheux ([1975] 2009) retoma de Henry esse conceito considerando-o como a solução definitiva para pensar o que, no campo da lógica formal de vezo fregiano, pode ser entendido como uma imperfeição<sup>2</sup> das línguas naturais. A saída pela via discursiva descarta a solução logicista de investigação das condições de verdade de uma proposição e investe no exame dos processos de determinação a que está submetido o sujeito de uma formulação. Nas considerações do filósofo, há “domínios de pensamento” que fornecem/impõem ao sujeito aquilo que deve/pode entrar em sua formulação, o que reforça a tese de que “‘todo conteúdo de pensamento’ existe na linguagem sob a forma do *discursivo*” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 89, grifos do autor). É por essa razão que se pode, por exemplo, considerar discursivamente aceitável a sentença “aquele que salvou o mundo na cruz nunca existiu”, pois o que está em jogo na subordinada é justamente a importação não-sabida de um elemento de saber (pré-construído) preexistente (um tipo de asserção possível em outro lugar) ao pensamento do sujeito e que neste se encaixa para ser imediatamente refutado.

<sup>1</sup> Esta questão já havia sido objeto de uma extensa reflexão em Henry ([1975] 1990).

<sup>2</sup> Referimo-nos, especificamente, à tese fregiana de que determinadas construções subordinadas relativas introduzem um objeto de pensamento indutor, no pensamento, da ilusão da existência real do objeto que ele designa.

O conceito operatório de pré-construído é o que permite pensar o mecanismo da inscrição do sujeito em um domínio de saberes. Trata-se do elemento que torna possível a constituição/reprodução do efeito-sujeito, uma vez que a mobilização (não-sabida) de um saber do interdiscurso para o interior da formulação aponta para o processo de inscrição do sujeito em uma FD. É trabalho da ideologia promover essa inscrição, demonstrando que o sujeito não é a causa de si e que o efeito-sujeito se mostra justamente no momento em que o saber mobilizado do interdiscurso para o intradiscurso sofre uma determinação: ele já vem selecionado por um filtro ideológico próprio a uma FD.

Pêcheux ([1975] 2009) explora os modos de conexão do sujeito discursivo com o interdiscurso via FD, a partir da dupla forma, a saber, o pré-construído e a articulação/efeito de sustentação. O primeiro, como já discutido, estabelece a ligação entre o interdiscurso e o sujeito discursivo, implicando um processo de determinação deste último por aquele. Em outras palavras, o pré-construído “dá seu objeto ao pensamento” sob a forma de elementos exteriores e anteriores que são reinscritos no discurso do próprio sujeito através da operação sintática do encaixamento, todo esse processo sendo dissimulado pelo trabalho da ideologia. O segundo constitui o sujeito em sua relação com o sentido, apontando para o modo como elementos de saber, sabidos em outro lugar, produzem o efeito de retorno no discursivo, com vistas à sustentação do que foi formulado no intradiscurso. A forma de sua irrupção é o discurso-transverso que remete ao que “é, classicamente, designado por metonímia, enquanto relação da parte com o todo, da causa com efeito, do sintoma com o que ele designa, etc” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 153). Dito de outro modo, o discurso-transverso opera o efeito de sustentação do que é dado a ler no discurso do sujeito por meio da evocação lateral de um outro saber que entra de viés, permitindo justamente a interpretabilidade/aceitabilidade desse discurso.

Pelo que compreendemos da proposta pecheutiana, há um claro gesto de separação dessas duas formas de funcionamento do interdiscurso, o que o leva a propor dois construtos teóricos distintos: o pré-construído e as articulações. Por esse modo de ver a questão, diríamos que a saturação do interdiscurso é garantida pela existência desses dois tipos de saberes que trabalham na/pela materialidade discursiva, dominando/determinando o sujeito discursivo e impondo/dissimulando-lhe, de maneiras específicas, “seu assujeitamento sob a aparência da autonomia, isto é, através da estrutura discursiva da forma-sujeito” (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 151). Há uma passagem nessa obra que alude à distinção entre os mecanismos da dominação e da determinação a que está submetido o sujeito:

Retomaremos, aqui, a distinção dominação/determinação para colocar que a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva *dominante*, e que as formações discursivas que constituem o que chamamos de seu interdiscurso *determinam a dominação da formação discursiva dominante*. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 151, grifos do autor)

Este trecho lança luz sobre o *modus operandi* específico dos dois tipos de saberes<sup>3</sup> abrigados no interdiscurso. Compreendemos pela proposta do autor que o pré-construído é o elemento promotor da identificação do sujeito à forma-sujeito de uma FD via posição de sujeito. Dito de outra forma, ele é responsável pelo vínculo de dominação/assujeitamento do sujeito a uma FD, uma vez que “fornece-impõe” a este último “‘a realidade’ e ‘seu sentido’ sob a forma da universalidade (o ‘mundo das coisas’). (PÊCHEUX, [1975] 2009, p. 151). Portanto, todo dizer do sujeito aponta para o *sempre já-ai* da interpelação ideológica, desnudando que o sujeito apenas tem a ilusão de ser a causa de si, quando em realidade é produzido a partir de um feixe de determinações cuja causa material se assenta na existência do pré-construído como condição necessária do dizer. Já a articulação/efeito de sustentação funciona como uma espécie de “lembrete” do modo como o assujeitamento deve ser produzido (é por essa via que você deve pensar, dizer, agir), indicando as bases para sua efetiva inscrição em uma dada FD (o “todo mundo sabe que” e o “é claro que” aí se produzem como a evocação lateral de um saber (não)sabido em outro lugar que retorna, pela memória, para agarrar o sujeito na FD via mobilização de um pré-construído). Em outras palavras, este elemento de saber, atuando na forma de discurso-transverso, induz a inscrição do sujeito em uma dada FD, determinando, portanto, a dominação do sujeito por uma ideologia X e não Y.

Buscando elucidar essa distinção, Pêcheux ilustra sua tese com exemplos retirados do discurso científico (da física). O filósofo faz algumas ressalvas sobre o efeito de estabilidade desse discurso, especificando que, no caso de discursos nocionais-ideológicos, é perceptível o funcionamento da determinação do sujeito pela forma-sujeito de uma FD, uma vez que os elementos de saber de FD inscritos no interdiscurso, atuando como discurso-transverso, produzem o efeito de sustentação dos saberes da FD dominante, assegurando, desse modo, a dominação do sujeito pela forma-sujeito. Sobre essa questão Pêcheux ([1975] 2009, p. 154) afirma:

*o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como sujeito falante, com a formação discursiva que o assujeita. (grifos do autor)*

Como podemos ver nessa passagem, o autor salienta as diferenças de funcionamento do pré-construído e daquilo que, antes chamado de articulação, é agora chamado apenas de discurso-transverso. Na perspectiva do filósofo, este último tem estatuto diferente do pré-construído, atuando em função deste, isto é, assegurando a produção do efeito de evidência do pré-construído.

Chegamos ao ponto em que poderemos apontar as questões que, cremos, podem ser redimensionadas teoricamente: uma, que diz respeito a não enxergar duas instâncias diferentes operando desde o interdiscurso, e a outra, que se refere à possibilidade de

<sup>3</sup> Pêcheux esclarece que, no caso específico do discurso-transverso que determina a dominação do sujeito pela forma-sujeito, a questão se relaciona aos processos nocionais-ideológicos e não aos processos conceituais-científicos que perpassam o discurso da ciência.

alargamento do que se concebe como o funcionamento do discurso-transverso, tal como concebido por Pêcheux. O que vamos apresentar aqui não é novo nos estudos discursivos do campo pecheutiano, mas vale a pena sistematizar.

Tomamos como ponto de apoio o trabalho de Indursky (2011) para propormos que o interdiscurso não deve ser tomado como a instância constituída por saberes de tipo diferente, tendo como critério de diferenciação desses saberes as modalidades de funcionamento proposta pelo filósofo (encaixamento *versus* linearização). Conforme a autora, baseando-se em trabalho não publicado de Pêcheux e Fuchs (s.d.), “todo elemento de discurso que é produzido anteriormente, em outro discurso e independentemente, é entendido como pré-construído” (INDURSKY, 2011, p. 69). E, seguindo as afirmações de Indursky (2011, p. 69-70), o pré-construído pode ser mobilizado de modos distintos: ora através de *encaixe sintático*, em que há “uma operação sintática que sinaliza a fronteira entre o que veio de outro lugar, o pré-construído, e o que foi produzido no discurso do sujeito”; ora sob a forma de discurso-transverso, quando “o discurso-outro entra de viés no discurso do sujeito”, ecoando já-ditos vindos de alhures.

Levando isso em conta, entendemos que a saturação do interdiscurso como todo complexo com a dominante se dá pelo abrigo, em seu interior, de elementos pré-construídos, estes por sua vez funcionando/linearizando-se de três maneiras distintas: 1. encaixando-se no intradiscurso como a realidade que promove a interpelação do sujeito; 2. atravessando perpendicularmente o intradiscurso como a realidade que assegura esse efeito de interpelação do sujeito, isto é, sustentando a conexão entre saberes; 3. e, também, ressoando transversalmente no intradiscurso como a realidade que sustenta um certo efeito de sentido, isto é, permite que o *discurso do outro* apresente-se implicitamente colado ao *discurso do um* como que para sustentar seu fundamento ideológico.

Passemos, então, ao exame do discurso do MAB a partir de recortes extraídos de seu *site* e de outras fontes documentais.

### 3 SEGUNDO GESTO: AS FORMAS DE FUNCIONAMENTO DO PRÉ-CONSTRUÍDO NO DISCURSO DO MAB

Com a adoção, em meados dos anos 70, de um novo projeto de desenvolvimento calcado na industrialização do Brasil, os governos militares, particularmente o do General Médici (1969-1974), definiram a hidroeletricidade como uma das principais fontes de energia necessárias à consolidação desse projeto. O governo Médici voltou o olhar para os rios brasileiros, considerando seu potencial gerador de energia elétrica, e o governo Geisel, preocupado com os efeitos da grande crise do petróleo, decidiu tirar do papel a usina hidrelétrica de Itaipu, provocando uma série de impactos socioambientais. Com o fim do chamado milagre econômico e o aumento galopante da dívida externa, eclode uma série de movimentos sociais, políticos e sindicais oriundos do campo e das grandes cidades que lutavam contra a concentração de renda, o arrocho salarial das classes mais baixas, e, o êxodo rural causado por, entre outros aspectos, a desapropriação de terras atingidas pelos projetos de construção de barragens.

O MAB surge no contexto dos anos 80, capitalizando as lutas históricas contra a instalação de usinas hidrelétricas e congregando uma série de outros movimentos sociais ligados ao segmento camponês. A principal bandeira do movimento consiste na defesa de um projeto de desenvolvimento com foco no social, a partir da manutenção do modo de vida tradicional das populações rurais, indígenas e ribeirinhas, apenas agregando melhorias em seu *modus vivendi*. É um projeto de produção energética cuja lógica deve se pautar nas necessidades do indivíduo e não nas necessidades do capital (geração de lucro). Sobre essa questão, vejamos o recorte da Declaração de Curitiba de 1997. Esse documento institucionaliza a luta do movimento e nos chega através de Benincá (2011), que trata do contexto histórico de instituição do MAB. Observemos:

SD1 - Nossas lutas comuns nos convenceram de que *é necessário e possível dar por encerrada a era das barragens destrutivas*. Também é necessário e possível implementar *modos alternativos, equitativos, sustentáveis e efetivos* de abastecimento de energia e de gestão de recursos hídricos. [...] Devemos avançar em direção a *uma sociedade na qual seres humanos e natureza não mais sejam submetidos à lógica do mercado, onde o único valor é o das mercadorias e o único objetivo é o lucro*. Devemos avançar em direção a *uma sociedade que respeite a diversidade, e seja fundada em relações justas e equitativas entre as pessoas, as regiões e as nações*.

Se pudermos designar a FD que organiza os saberes discursivos materializados nesse recorte, chamaríamos, provisoriamente, de FD Socialista cuja matriz de sentidos aponta para um projeto de desenvolvimento social fortemente vinculado ao atendimento das necessidades básicas da população, incluindo-se aí a produção de energia. Leia-se que a produção de energia deve estar alinhada ao preceito da distribuição equânime e solidária e sua geração não pode estar calcada em uma única fonte, causando prejuízos à população. Estamos nos referindo à matriz hidrelétrica que causa a expropriação de populações dependentes direta e indiretamente dos rios. Do mesmo modo, se pudermos designar a FD que se coloca em relação de antagonismo com a FD supracitada, chamaríamos de FD Desenvolvimentista, considerando como sua matriz de sentidos a implementação de um projeto de desenvolvimento industrial, fortemente focado na geração de excedentes<sup>4</sup>. A necessidade de produção energética se justifica por ser ela o

<sup>4</sup> Em longa reportagem sobre a Usina Hidrelétrica de Belo Monte, publicada na revista *Amazônia Emergente*, edição VI de abril de 2011, há uma passagem que reproduz a fala do engenheiro da CNEC-SA, empresa responsável pela elaboração do projeto de infraestrutura da usina: “É importante colocar onde nós estamos. Estamos agora fazendo o detalhamento de projeto. Estamos fazendo o chamado projeto básico de engenharia com algumas modificações que estão sendo colocadas. *Essas modificações vão aprimorar o projeto, diminuir o impacto ambiental e provavelmente torná-lo ainda mais viável sob o ponto de vista econômico, técnico e ambiental*”. Sem desconsiderarmos o fato de este dizer ter sido alvo de toda sorte de modificações por parte dos editores da revista, tomamos a parte grifada como uma sequência discursiva de referência (COURTINE [1981] 2009), cujo destaque representa um saber próprio à FD Desenvolvimentista, qual seja: o compromisso com o capital e o apagamento do social. Notamos que, ao se inscrever nesta FD, o sujeito assume que a preocupação com aprimorar o projeto da usina foca na viabilidade econômica, técnica e ambiental, porque são apenas essas as variáveis que podem causar gastos e precisam ser trabalhadas. A questão do dano social aí é interdita em função da necessidade do lucro. Este recorte é representativo dos processos discursivos parafrásticos que tomam corpo na FD Desenvolvimentista,

principal pilar do crescimento econômico, como a mercadoria geradora de lucro para o investidor da barragem, como fator estratégico para o fortalecimento da indústria eletrointensiva e de bens de consumo. Leia-se que não há qualquer preocupação com a distribuição justa da energia, pois, como já asseveramos, o foco recai sobre o lucro. Daí que não há investimentos em matrizes alternativas de produção de energia por isso significar, nesta FD, custo excessivo.

Sobre essa configuração dos campos de saber, colocados em jogo ao longo das análises que empreendemos, salientamos que, conforme afirma Pêcheux ([1981] 2009, p. 24) ao prefaciar a obra de Courtine ([1981] 2009), “uma formação discursiva é constitutivamente perseguida por seu outro: a contradição motriz não resulta do choque de ‘*corpora* contrastados’, cada um veiculando a homogeneidade dos antagonistas, mas desse efeito de sobredeterminação pelo qual a alteridade o afeta”. Levando isso em conta é que buscamos compreender como no encaixe da FD Socialista estão, sob a forma de pré-construído em seus diferentes funcionamentos, saberes que *podem*<sup>5</sup> ser localizados no que nomeamos como FD Desenvolvimentista.

SD2 – Ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras está colocado o desafio de construir e lutar por um projeto dos e para os trabalhadores e trabalhadoras, a partir de processos que possam avançar para transformações profundas. As taxas de lucro extraordinárias têm enriquecido cada vez mais os acionistas e especuladores internacionais. Estes têm sido priorizados, enquanto os trabalhadores, os atingidos e a população em geral tem sido penalizada e super explorada com uma das tarifas mais caras do mundo.

Este recorte extraído da seção “energia para quem e para quem?” (MAB, 2011a) estabelece os fundamentos da luta contra o modelo capitalista de desenvolvimento sociambientalmente destrutivo que visa tão somente ao enriquecimento de acionistas e especuladores internacionais em detrimento dos anseios do povo. O exame da sentença em itálico nos dá indícios de que o sujeito dessa formulação inscreve-se na FD Socialista quando aponta para a necessidade de o povo unir-se e lutar por um projeto com foco no social. Veja-se que os sintagmas preposicionais “do e para os trabalhadores” estabelecem o encaixe de um saber próprio a esta FD, qual seja, o de que os trabalhadores(as) detêm conhecimentos necessários à proposição de um modelo de desenvolvimento que respeita o modo de vida de cada segmento atingido por barragens, bem como respeita os limites dos diferentes ecossistemas. Trata-se, diríamos, de um modelo de desenvolvimento autossustentável que não agride o meio ambiente e viabiliza os modos de existência dos indivíduos. Este modelo, portanto, apresenta-se como uma proposta formulada pelos trabalhadores (dos trabalhadores/as) e deve-se propor para os trabalhadores/as, rejeitando-se, desse modo, toda proposta que acene para outra direção.

---

processos esses que interdita o social como prioridade a ser incluída nos gastos com a construção de barragens/instalação de hidrelétricas.

<sup>5</sup> Não temos como objetivo explicitar as redes de saberes localizadas na FD Desenvolvimentista, apenas buscamos observar como os saberes que nela podem/devem/convém serem ditos adentram de formas diferentes a FD Socialista. Levando em conta o fato de que o discurso-outro se materializa linguisticamente a partir de uma reinterpretação feita pelo sujeito do discurso.



Consideramos, pois, que o encaixe do pré-construído indicia a interpelação ideológica do sujeito, evidenciando ser da ordem do impensável a produção de energia para a geração de lucro dos extratos capitalistas da sociedade. Mesmo sendo isto da ordem do impossível nesta FD Socialista, um saber outro disponível no interdiscurso e compartimentalizado pela FD Desenvolvimentista não deixa de se fazer presente/ausente nesta formulação. Vejamos essa questão mais precisamente.

Como já discutido anteriormente, o pré-construído, em sua forma encaixada, é o mecanismo que estabelece o vínculo de dominação/assujeitamento a uma dada FD e, de fato, é isto que percebemos pelo exame dos sintagmas preposicionais em tela. Mas podemos também considerar que esse vínculo é trabalhado por algo que está ausente mas que aí ressoa transversalmente. Trata-se do pré-construído do projeto de desenvolvimento pautado nas necessidades básicas do capital, que é a geração de lucro em que a produção de energia deve estar comprometida com esse propósito. Se nos permitirmos uma paráfrase do segmento em itálico acima examinado, teríamos “um projeto dos e para acionistas e especuladores internacionais”. Pensamos que este pré-construído, mesmo sendo censurado na memória que organiza os saberes da FD Socialista, ressoa desde o interdiscurso como complexo com a dominante, em que se encontra a FD que com aquela estabelece uma relação de embate.

Este processo é constitutivo de todo discurso, considerando-se o que já foi dito por Henry a respeito do fato de que o pré-construído garante a conexão entre discursos no interdiscurso. O ressoar transversalmente assegura a dominação, isto é, determina a dominação porque sua presença/ausente atua no inconsciente como um “lembrete” do perigo de um projeto que viola o direito essencial do ser humano à vida e reforça a crença na luta por um projeto comprometido com a vida. Trabalha-se, portanto, um imaginário segundo o qual o capitalismo representa tão somente a morte das populações atingidas por barragens. Não por acaso, as palavras de ordem que serão examinadas a seguir apontam para o funcionamento desse imaginário. Vejamos a SD3 (MAB, 2011b):

### SD3 - INDENIZAÇÃO JUSTA.

Através da afirmação enunciada em letras garrafais no *site* do Movimento, produzindo o efeito de um primeiro grito de resistência no início da década de 80, é possível observar que há o ressoar transversal de um saber que leva ao efeito de sentido de que havia a ocorrência de *injustiças* no processo de indenização àqueles que tiveram suas terras atingidas pela água em decorrência da construção das barragens. Ou seja, ao afirmar que era preciso a ocorrência da *Justiça* nas indenizações, o Movimento faz com que ressoe um certo efeito de sentido e que se tenha de modo implícito o funcionamento do discurso-outro ao qual ele se contrapõe, qual seja: o discurso que sustenta a supremacia capitalista e a “injustiça”, expulsando famílias de suas terras.

Nesse enunciado há, portanto, saberes que antecedem e sustentam o que nele se diz e esses elementos – que advêm do interdiscurso via memória discursiva, FD e tomada de posição do sujeito – materializam de forma mais nítida o terceiro modo de funcionamento do pré-construído, pois o discurso ao qual o MAB se contrapõe não se lineariza via encaixe no dizer do Movimento, nem necessariamente nele se atravessa de forma

perpendicular, mas ali ressoa, fazendo “eco de algo” que foi não dito, mas feito pelo outro, retomando Indursky (2011, p. 70). Gesto que permite a sustentação da luta dos atingidos, que acabava de ter seu efeito de início.

E é por essa luta pela terra que surge outra palavra de ordem (MAB, 2011b):

SD4 - TERRA POR TERRA.

A repetição do significante *terra* na SD4 permite notar que quando repetida na voz do Movimento a palavra adquire o sentido de *justiça*. Ou seja, de uma indenização que leve em conta a equidade entre os barrageiros e as populações atingidas, que haja, portanto, a indenização com uma porção de terra que seja equivalente àquela que foi expropriada. Além disso, *terra* na FD Socialista possui o sentido não apenas de subsistência, mas também de existência dos sujeitos, adquirindo um valor imaterial.

Isso ocorre na medida em que, para a AD, a repetição adquire um caráter discursivo, pois “pode levar a um deslizamento, a uma ressignificação, a uma quebra no regime de regularização dos sentidos”, conforme pontua Indursky (2011, p. 71). Então, parafraseando a SD, temos: *se somos expropriados de nossa terra, que nos deem uma terra*. Quer dizer, na FD em que o discurso do MAB se inscreve a justiça não tem um caráter tão somente monetário, mas também social e cultural. Além disso, é também possível conjecturar que o significante *terra*, quando enunciado no discurso do MAB, faz ressoar de modo transversal um determinado efeito de sentido para justiça, qual seja: o de que a justiça só se realiza quando há o reconhecimento das demandas sociais e não apenas materiais dos atingidos.

Dessa forma, cada um dos significantes ressoa sentidos pré-construídos que se opõem – já-ditos sobre a *terra* alojados no interdiscurso – e que retornam de modo transversal: por um lado, a *terra* inundada pela construção das barragens, terra tomada para a produção de energia, água e terra significadas pelo capital (FD Desenvolvimentista); por outro, a terra de direito, a terra para o sustento, a terra para a sobrevivência (FD Socialista).

Se nessas duas SDs é possível observar a *fundação do discurso*<sup>6</sup> do MAB e o modo como o discurso-outro ali ressoa, nas próximas SDs é possível notar o modo como esse discurso adquire um viés de resistência, fazendo com que o discurso do outro se encaixe via negação. Observemos inicialmente a SD5 (MAB, 2011c):

SD5 - TERRA SIM, BARRAGEM NÃO!

A oposição, que ressoa nas SDs anteriores, fica aqui explícita pela relação entre a afirmação do discurso do MAB e a negação do discurso das usinas hidrelétricas. De

---

<sup>6</sup> Segundo Orlandi (2001), o discurso fundador só pode ser pensado com relação à historicidade, na medida em que com ela estabelece um conflito. Ele irrompe na contingência abalando a estrutura da repetibilidade própria à memória do dizer. Com este abalo sísmico, a memória abriga uma nova filiação de sentidos que passa a determinar os dizeres daqui em diante.

início, na SD, há uma relação de oposição marcada pelo significantes *sim/não*, que demarca o que pode/deve/convém e/ou não ser dito no campo de saberes em que o MAB inscreve o seu dizer. Assim, se na SD anterior a luta era pela terra, agora, em outras condições de produção, a luta é contra a construção das barragens, fazendo com que o Movimento vá de encontro ao modelo energético brasileiro, baseado na exploração dos recursos naturais com a finalidade do lucro monetário à revelia até mesmo dos Direitos Humanos. Conforme conclui o Relatório feito pelo Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana através da instauração da Comissão Especial de Atingidos por Barragens no ano de 2010:

Os estudos de caso permitiram concluir que o padrão vigente de implantação de barragens tem propiciado de maneira recorrente graves violações de direitos humanos, cujas conseqüências acabam por acentuar as já graves desigualdades sociais, traduzindo-se em situações de miséria e desestruturação social, familiar e individual. (BRASIL, 2010, p. 13)

Dessa forma, cabe enfatizar que não basta simplesmente opor terra *versus* barragem para compreendermos os efeitos de sentido desse enunciado, pois, retomando o que traz Pêcheux ([1983] 2008, p. 28) em *O discurso: estrutura ou acontecimento*, quando se trata do viés linguístico-discursivo a língua deixa de ser alvo da lógica, em que os enunciados são “susceptíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc)”, mas se tornam inevitavelmente equívocos. Isso tem a ver com a matriz ideológica do que se diz, que retorna via o encaixe negativo do pré-construído.

A negação é, portanto, especificamente contra as barragens significadas no discurso desenvolvimentista, isto é, o que é negado é a carga de sentidos que esse significante abriga, sentidos que não estão ali explícitos, mas que, pela inserção do discurso-outro via negação, acabam sendo evocados, pois fazem parte de “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, [1983] 2008, p. 43). Efeitos esses que se mostram também nos enunciados divididos a seguir (MAB, 2011d):

SD6 - ÁGUAS PARA A VIDA, NÃO PARA A MORTE!

SD7 - Água e energia não são mercadorias! Água e energia são para a soberania!

Nessas SDs, em que a oposição entre os discursos socialista e desenvolvimentista se lineariza de forma mais explícita, podemos mobilizar o conceito de enunciado dividido proposto por Courtine ([1981] 2009).

Ao analisar o discurso comunista endereçado aos cristãos, Courtine observa que, em uma mesma materialidade linguística podem coexistir enunciados pertencentes a FDs antagônicas. Isso ao passo em que localiza, indiretamente, no seio do que denomina FD-Comunista saberes provenientes da FD-Católica. Processo que pode ser observado, a título de exemplo, em uma formulação sobre a origem da violência: “*NÃO É dos comunistas (tampouco dos trabalhadores, proletários, do povo...) QUE vem a violência. É do capital (mas também da grande burguesia, dos monopólios, da aristocracia, do dinheiro) QUE ela vem*” (p. 183, grifos do autor), originando a seguinte estrutura: NÃO

É X QUE P. Essa formulação enunciada na FD-Comunista, conforme Courtine ([1981] 2009, p. 184), mantém uma relação interdiscursiva com outra proveniente da FD-Católica, qual seja: “*A violência vem dos comunistas*”. Assim, se na FD-Católica é plausível afirmar que “*A violência vem dos comunistas*”; na FD-Comunista só é aceitável dizer que “*A violência vem do grande capital*”, originando uma estrutura em que, na FD-Católica, P (*violência*) vem de X (comunistas), enquanto que, na FD-Comunista, P vem de Y (grande capital). Desde essa perspectiva, saberes de domínios incompatíveis podem aparecer juntos no fio do dizer, sendo que uma das características deste tipo de enunciado é a não possibilidade de substituição dos elementos do texto, isto é, “a não comutabilidade dos elementos em posição X e Y” (COURTINE, [1981] 2009, p. 191).

Ao relacionarmos o estudo de Courtine com o funcionamento dos enunciados que mobilizamos, podemos observar que são dois os significantes que entram em uma disputa de sentidos, quais sejam: água(s) e energia. Vejamos, primeiro, o esquema da SD6:

Águas (P) Vida (X) - FD Socialista  
Morte (Y) - FD Desenvolvimentista

Na SD6 é possível notar que o discurso já-lá, proveniente da FD Desenvolvimentista, é encaixado via negação no discurso do MAB, gerando o seguinte confronto: “*Água para X, não para Y*”. Vale ressaltar, então, que, diferentemente da análise que faz Courtine ([1981] 2009) no enunciado dividido que trouxemos como exemplo, nas SDs 6 e 7 o discurso-outro proveniente da FD Desenvolvimentista é encaixado a partir da interpretação<sup>7</sup> que o MAB faz dos saberes lá abrigados, que significam a água como geradora de energia. Em outras palavras: a relação da *água* com a *morte* é uma leitura que o MAB faz do modo como a água é pensada no âmbito do discurso desenvolvimentista, levando-se em conta o fato de que a água usada para geração de energia provoca uma série de impactos sociais e ambientais sentidos na pele pelas populações. A morte está relacionada, portanto, aos efeitos sociais que a barragem provoca: expropriação, interrupção de um *modus vivendi*, dissolução de laços de sociabilidade. Dessa forma, a negação insere uma desqualificação do discurso do outro e redireciona para os sentidos defendidos no discurso do Movimento, aqueles que podem/devem/convém ser ditos.

Eis, então, um embate pela significação do significante “Água”, revelando que em cada campo de saber são produzidos sentidos antagônicos para esse bem natural. A relação entre afirmação e negação materializa o modo como o pré-construído se encaixa via “uma operação sintática que sinaliza a fronteira entre o que veio de outro lugar [...] e o que foi produzido pelo sujeito do discurso” (INDURSKY, 2011, p. 69), isso ao passo que a negação é uma espécie de cicatriz no fio do discurso, vestígio de que aquele dizer que é negado vem de alhures.

<sup>7</sup> Conforme afirma Cazarin (2002, p. 26-27), o discurso-outro ao linearizar-se no fio do discurso pode ser parafraseado. Assim sendo, “o sujeito do discurso tanto pode relatar parcialmente o discurso do outro como dar ao mesmo outra versão, isto é, a sua versão”, ocorrendo “uma interpretação própria do sujeito do discurso que faz ‘a sua leitura’ do discurso-outro”.

Além disso, vale atentar para a relação entre os significantes vida *versus* morte e para os sentidos que ressoam através deles. E aí alguns questionamentos podem feitos: *Vida* de quem? De quê? Por quê? *Morte* de quem? De quê? Por quê? Algumas respostas para essas perguntas podem ser encontradas em passagens do documentário “Tocantins: Rio Afogado” (2005) trazidas por Longhi e Clemente (2017, p. 111). Conforme as autoras, os depoimentos que ali estão “não costumam encontrar espaço na mídia tradicional” e revelam, conforme nosso entendimento, a relação da água com *morte* e com a *vida*, inclusive do próprio rio. Um dos depoimentos, o da ribeirinha Maria Barros, diz o seguinte:

A saudade, as lembranças, isso não vai apagar nunca no meu coração, só em pensar até choro. Convivi demais com o rio. Não tô mais convivendo porque não tenho mais muita coragem de ir lá em baixo, mas daqui tô matando minha saudade de olhar pra ele toda hora, vai acabar tudo né? Vai acabar o nome de rio Tocantins, rio afogado e morto também porque ele não significar mais nada (sic). (TOCANTINS, 2005 *apud* LONGHI; CLEMENTE, 2017, p. 113)

A *vida*, então, é a do próprio rio, que dá *vida* aos moradores do seu entorno, que se significam/constituem enquanto sujeitos através dele. Por essa perspectiva, a água no discurso dos sujeitos atingidos por barragens transcende a ótica de ser apenas um (re)curso a ser modificado, usado, explorado, comercializado etc., a água está inextricavelmente ligada à vida das pessoas, ao seu cotidiano e à sua constituição como sujeitos daquele lugar, daquelas práticas, daquele modo de vida. Funcionamento que também se marca no enunciado dividido da SD7. Observemos o esquema:

Água e Energia (P)  $\frac{\text{Mercadoria (Y) - FD Desenvolvimentista}}{\text{Soberania (X) - FD Socialista}}$

A SD7 materializa o seguinte embate: “*Água e Energia não são para Y, são para X*”. Diferentemente da SD anterior, nesta o sentido pré-construído negado se encaixa antes do sentido com o qual os sujeitos do discurso se identificam. Compreendemos, então, que não basta negar o sentido-outro, que adentra as fronteiras da FD Socialista para ser refutado, é preciso negá-lo antes mesmo de afirmar os sentidos com os quais os sujeitos do MAB se identificam. Esse confronto entre Mercadoria *versus* Soberania na significação de *Água e Energia* permite observar que o que está em jogo é uma posição de luta e resistência contra o lucro monetário produzido pela exploração da água para a geração de energia, fazendo com esses recursos deixem de ser apenas formas de subsistência/sobrevivência e passem a ser fonte de riqueza material de empresas privadas às custas das populações rurais, indígenas e ribeirinhas.

É dessa forma que, conforme trazem Longhi e Clemente (2017, p. 114-124), o MAB estende “bandeiras pelos direitos dos atingidos por barragens, por um modelo energético popular que leve em conta as necessidades do povo” e posiciona-se “acusando e cobrando a esfera do Mercado e pressionando o Estado para a retomada da ordem e a garantia dos direitos que foram prejudicados em prol do discurso do desenvolvimento do país”. Ao ir contra o caráter mercadológico que a água e a energia adquirem no discurso das usinas hidrelétricas, através da mobilização do principal pré-construído que organiza a

discursividade da FD Desenvolvimentista, o MAB mobiliza os saberes presentes na Carta Magna brasileira em que a soberania é tomada como um dos princípios fundamentais, conforme segue: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania;” (BRASIL, 1988). *Soberania* que é entendida, de acordo com Alves (2010), como soberania popular, oriunda de cada um dos cidadãos, que a concedem ao poder representante, ao governo.

E é através da reivindicação em prol da *soberania*, em detrimento do *caráter mercadológico* atribuído atualmente à água e à energia no Brasil, que o MAB também coloca em cena a divisão econômica e social que se encerra na construção das barragens para a instalação das usinas hidrelétricas. Isso na medida em que, através da concepção mercadológica que sustenta a exploração da água para a geração de energia, esses bens (água e energia) acabam privilegiando apenas *alguns* sujeitos, aqueles que possuem poder econômico e/ou aqueles que possuem poder de decisão. Isso fica bem nítido quando, por exemplo, na região onde se localiza a segunda maior usina hidrelétrica do mundo, a Itaipu, havia/há pessoas sem acesso à luz elétrica, evidenciando “que empreendimentos desse porte não asseguram o desenvolvimento para todos” (AGOSTINI; BERGOLD, 2013, p. 175). É, pois, na direção do benefício de *todos* e não apenas de *alguns* que o discurso do MAB mobiliza saberes pré-construídos provenientes da Constituição Federal para afirmá-los no âmbito da FD Socialista, colocando-os em uma relação de confronto com os saberes já-lá da FD Desenvolvimentista.

#### 4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O discurso não é um “aerólito miraculoso”, já dizia Pêcheux ([1983] 2008). Isso porque o discurso nunca está isolado, ao contrário, está tramado em outros. A sua emergência enquanto tal depende dessa trama de saberes que lhe antecede/sucedee. Ao entender o discurso a partir dessa ótica é que o conceito de pré-construído ganha relevância no âmbito da AD, e o nosso intento neste texto foi justamente o de persegui-la para compreendê-la em seus modos de funcionamento teórico-analíticos.

Dessa forma, mobilizamos algumas noções que se ligam de forma direta ao conceito de pré-construído e, após, passamos a uma releitura do que se apresenta sobre ele em *Semântica e Discurso*, o que nos levou a propor três modos de funcionamento do pré-construído, que podem ser sintetizados pelos seguintes verbos em seus desdobramentos: *encaixar, atravessar e ressoar*.

Esses modos de funcionamento foram observados na análise de SDs representativas do discurso do MAB. Por meio delas, pudemos verificar na prática essas formas de emergência de saberes já-lá. Enquanto na SD1 linearizaram-se os principais sentidos pré-construídos que organizam a discursividade das FDs Socialista e Desenvolvimentista e, por conseguinte, sua relação de oposição – assegurando tanto a interpelação dos sujeitos, quanto a conexão entre os saberes opostos –, na SD2 foi possível observar mais nitidamente o modo como um saber vem pelo nível vertical e interdiscursivo e se encaixa horizontalmente no dizer dos sujeitos do MAB, colocando esse dizer em relação de

choque com os saberes do discurso que prega o desenvolvimento econômico a qualquer preço. Já um outro funcionamento pôde ser visto nas SDs 3 e 4, pois diferentemente das anteriores, o discurso do outro, proveniente da FD Desenvolvimentista, ressoa metonimicamente como uma lembrança, sustentando o que se diz e pelo que se luta. E ainda de outro modo funcionam as SDs 5, 6 e 7, pois nelas os sentidos pré-construídos se encaixam via negação, que atua tanto na recusa da carga de sentidos que determinados significantes podem adquirir, quanto aparece numa disputa pelos sentidos via enunciados divididos. Encaixe de sentidos já-lá que ocorre, vale dizer, a partir da posição ideológica ocupada pelos sujeitos, levando à exposição do modo como interpretam o discurso ao qual resistem.

Essa análise nos permitiu constatar e defender teórica e analiticamente a tese que nos guiou na escrita deste texto, qual seja: são os sentidos pré-construídos que atuam na conexão dos discursos. Esses sentidos já-lá estão abrigados no interdiscurso e emergem via memória discursiva, FD e posição de sujeito, de maneiras distintas, que não são estanques umas em relação às outras, mas que são perceptíveis no fio do discurso por meio de marcas linguístico-discursivas diferentes.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. [1983] Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et alii. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2007.
- AGOSTINI, A. M.; BERGOLD, R. C. . Vidas secas: energia hidrelétrica e violação dos direitos humanos no Estado do Paraná. *Veredas do Direito*, Belo Horizonte, v. 10, p. 167-192, 2013. Disponível em: [http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/energia\\_hidreletrica\\_e\\_a\\_violacao\\_dos\\_direitos\\_humanos\\_no\\_estado\\_do\\_parana.pdf](http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/energia_hidreletrica_e_a_violacao_dos_direitos_humanos_no_estado_do_parana.pdf)>. Acesso em 28 ago. 2018.
- ALVES, F. D. O conceito de soberania: do estado moderno até a atualidade. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. XIII, n. 83, dez 2010. Disponível em: [http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=8786](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=8786)>. Acesso em 30 ago. 2018.
- AMAZÔNIA EMERGENTE, Altamira, v. 6, p. 28, abril 2011.
- AUTHIER-REVUZ, J. [1982] Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: \_\_\_\_\_. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.
- BENINCÁ, D. *Energia e cidadania: a luta dos atingidos por barragens*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Constituição Federal*. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 30 ago. 2018.
- BRASIL Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana. Comissão Especial “Atingidos por Barragens”. *Relatório final*. 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/populacao-atingida-pelas-barragens/atuacao-do-mpf/relatorio-final-cddph>>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- CAZARIN, E. A. Da polifonia de Ducrot à heterogeneidade na análise do discurso. *Formas e Linguagens*, Ijuí, v. 2, p. 15-38, 2002.
- COURTINE, J. J. [1981] *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos, SP: EDUFSCar, 2009.
- FOUCAULT, M. [1969] *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- HENRY, P. [1975] Construções relativas e articulações discursivas. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 19, p. 43-64, jul./dez. 1990.
- HENRY, P. ‘O discurso não funciona de modo isolado’. *Jornal da Unicamp*, Ano 2013, n. 587. Entrevista concedida a José Horta Nunes. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/ju/587/o-discurso-nao-funciona-de-modo-isolado>>. Acesso em: 11 jul. 2018.

PAVAN, Paula Daniele; GALVÃO, Alessandro Nobre. Da produtividade do conceito de pré-construído e seus diferentes modos de funcionamento: uma abordagem teórico-analítica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 19, n. 1, p. 173-191, jan./abr. 2019.

- INDURSKY, F. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, S.; GRIGOLETTO, E.; CAZARIN, E. A. (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. p. 09-33.
- INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. et al. *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 67-89.
- LONGHI, C. R.; CLEMENTE, L. R. G.. Vozes dos atingidos pela usina hidrelétrica estreito: formações discursivas na comunicação do Movimento dos Atingidos por Barragens. *Comunicação & Sociedade*, v. 39, n. 2, p. 103-127, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15603/2175-7755/cs.v39n2p103-127>>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). *Energia para quem e para quem?*. 2011a. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/content/energia-para-qu-e-para-quem>> Acesso em: 29 ago. 2018
- MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). *A criação das comissões regionais de atingidos*. 2011b. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/content/2-cria-das-comiss-es-regionais-atingidos>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). *Os encontros nacionais e a criação do movimento nacional*. 2011c. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/content/3-os-encontros-nacionais-e-cria-do-movimento-nacional>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS (MAB). *A onda de privatizações e a organização internacional dos atingidos*. 2011d. Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/content/4-onda-privatiza-es-e-organiza-internacional-dos-atingidos>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. [1983] Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2007.
- PÊCHEUX, M. [1983] *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- PÊCHEUX, M. [1975] *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 4. ed. Campinas: EDUNICAMP, 2009.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.





DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190104-DO0419>

**O SUJEITO EM MOVIMENTO: PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO, LÍNGUA MATERNA E LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**MOVING SUBJECT: PROCESSES OF IDENTIFICATION, FIRST LANGUAGE AND FOREIGN LANGUAGE**  
**EL SUJETO EN MOVIMIENTO: PROCEDIMIENTOS DE IDENTIFICACIÓN, LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA**

**Giovani Forgiarini Aiub\***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
Feliz, RS, Brasil**

**Cristina Zanella Rodrigues\*\***

**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense  
Pelotas, RS, Brasil**

**RECEBIDO EM: 05/10/18.**

**APROVADO EM: 10/02/19.**

***Resumo:** Com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso pecheuxiana, este trabalho busca teorizar sobre os movimentos subjetivos, no que se refere ao processo de identificação do sujeito, no entremeio das línguas materna e estrangeira. Portanto, trata-se de tomar o sujeito constituído por um duplo processo simultâneo de identificação, sendo um de ordem ideológica e outro pelo viés da inscrição do sujeito em uma língua. Nesta perspectiva, este texto focaliza o segundo processo e mostra como o encontro do sujeito com outros modos de dizer faz com que haja movimentos nas redes de significação. Para tanto, a análise de uma expressão idiomática é realizada com o objetivo de mostrar que a historicidade das línguas materna e estrangeira não é idêntica, o que pode provocar uma reconfiguração subjetiva, quando do processo de inscrição do sujeito em outra materialidade linguística.*

***Palavras-chave:** Identificação. Sujeito. Línguas.*

***Abstract:** Grounded in the theoretical premises of Pêcheux's French branch of Discourse Analysis, this paper aims at theorizing over the subjective movements regarding the subject's process of identification in the midst of their first and foreign languages. The subject is, therefore, assumed as constituted by a double and simultaneous process of identification, one being of an ideological nature and another thought the subject's inscription in a language. From this standpoint, this paper concentrates on the latter process and presents how the subject's encounter with other ways of saying/speaking creates movements within the signification network. For this purpose, this analysis of an idiomatic expression is determined to demonstrate that the historicity of the first and foreign languages is not identical, which can trigger a subjective reconfiguration as the subject is inscribed in another linguistic materiality.*

\* Doutor em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Professor no IFRS – Campus Feliz. E-mail: [gioaiub@gmail.com](mailto:gioaiub@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3870-3794>

\*\* Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pelotas e Professora de Língua Inglesa no IFRS – Campus Pelotas. E-mail: [tinazanella@gmail.com](mailto:tinazanella@gmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6636-9471>

**Keywords:** *Identification. Subject. Languages.*

**Resumen:** *Basado en los supuestos teóricos del Análisis del Discurso de Pêcheux, este trabajo busca teorizar sobre los movimientos subjetivos, en lo que se refiere al proceso de identificación del sujeto, en el entremedio de las lenguas materna y extranjera. Por lo tanto, se trata de tomar el sujeto constituido por un doble proceso simultáneo de identificación, siendo uno de ellos de orden ideológico y otro por el enfoque de la inscripción del sujeto en una lengua. En esta perspectiva, este texto enfoca el segundo proceso y muestra cómo el encuentro del sujeto con otros modos de decir hace con que haya movimientos en las redes de significación. Para ello, el análisis de una expresión idiomática es realizado con el objetivo de mostrar que la historicidad de las lenguas materna y extranjera no es idéntica, lo que puede provocar una reconfiguración subjetiva, cuando del proceso de inscripción del sujeto en otra materialidad lingüística.*

**Palabras clave:** *Identificación. Sujeto. Lenguas.*

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira da garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível que um poste. [...]

(Manoel de Barros in Memórias Inventadas)

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Quando nos deparamos com algo que é da ordem do não-vivido, podemos dizer que isso se trata de algo novo. Este novo, por sua vez, pode nos causar surpresas agradáveis, mas também pode provocar algo indesejável. Este algo novo, nunca visto ou nunca experimentado, pode mobilizar sentimentos de estranheza, de espanto, de admiração ou, até mesmo, pode fazer rememorar algo aconchegante, confortável, desfazendo os possíveis estranhamentos iniciais. Este conjunto de experiências que compõe algo do vivido nos constitui enquanto sujeitos inscritos em um contexto sócio-histórico-ideológico. Pode-se dizer ainda que este conjunto de experiências são, excluindo-se uma óptica biológica, nossas condições de existência.

Dentre as diversas e inúmeras formas de dar de encontro com o novo, não há como se ter esta experiência senão pela linguagem. Em um primeiro momento, pode-se pensar na poesia, pois ela nos desacomoda, tira-nos de um lugar supostamente estabilizado, desloca-nos de um mundo logicamente estável<sup>1</sup> e transforma o modo com o qual nos relacionamos com a linguagem e justamente por isso ela nos rearranja. É possível pensar também na arte, desde uma pintura realista, cujo encanto se dá pela semelhança com o mundo ao qual estamos acostumados, passando igualmente por uma intervenção artística contemporânea, na qual a desacomodação ocorre no olhar, na busca por um sentido, muitas vezes, da ordem do *non-sens*.

Nestas diferentes escolas de manifestações artísticas, há sempre algo de novo ao olhar, um novo que ora nos encanta e nos fascina, ora nos expurga e nos afasta. Cotidianamente, o novo também pode ser um espaço nunca antes visitado, uma viagem a

<sup>1</sup> Este “mundo logicamente estável” nada mais é do que uma ilusão necessária à constituição subjetiva.

um lugar antes desconhecido, um simples olhar diferenciado para algo que tomávamos sempre como natural(izado). Portanto, no momento em que outras interpretações passam a existir, a linguagem se faz presente. Vale pensar ainda que o enfrentamento (no sentido de se pôr na frente) com o novo também pode ocorrer pelo contato com o estranho, com o estrangeiro, com uma língua estrangeira. E, para não seguir enumerando ainda mais possibilidades deste contato com o novo, interrompemos naquilo que interessa mais pontualmente a este trabalho: o encontro do sujeito com uma língua estrangeira, isto é, o sujeito entre uma língua e outra, o sujeito no entremeio<sup>2</sup> das línguas materna e estrangeira. E é sobre esta relação entre sujeito, língua materna e língua estrangeira que se debruçam os estudos que aqui passamos a expor.

Em outras palavras, nosso objetivo é teorizar sobre os movimentos subjetivos no que se refere ao processo de identificação com a(s) língua(s). Antes de avançarmos na proposta, vale mencionar, sobretudo, que não se pode pensar em um sujeito que não seja constituído pela linguagem, interpelado pela ideologia e imerso em condições sócio-históricas. Com isso, passamos a dizer inclusive que nos inscrevemos na teoria da Análise do Discurso (AD), em especial aquela pensada por Michel Pêcheux, para tratarmos das questões que aqui se apresentam.

## 2 O ENCONTRO COM UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Para refletir sobre o sujeito em seu movimento de encontro com uma língua estrangeira, propomos retomar o trecho do poema de Manoel de Barros, na epígrafe deste trabalho, para pensarmos esta língua estrangeira como a tal namorada que *via errado*, uma namorada que *despratica as normas*, uma namorada que nos põe diante do conflitante. E, justamente por ela ser a namorada, nós a queremos, nós a desejamos, mas ficamos com um olhar, ao mesmo tempo que apaixonado, desconfiado e inquieto<sup>3</sup>. Somos pegos por essa namorada que, aos poucos, coloca-nos seu jeito de ser, seu jeito de se posicionar no mundo, um jeito que, até então, sequer era cogitado (um rio na beira da garça?). Essa língua outra desafia o sujeito, porque nele faz com que coexistam insistência e resistência de ambas as línguas, materna e estrangeira. Dito de outra forma, é no e pelo sujeito que as línguas se chocam, se tocam, se aproximam e se distanciam, colocando ao sujeito (outras) redes de significações. Não há como pensar em língua sem que nela o sujeito esteja envolto, pois, como diz Celada (2002, p. 171), trata-se de “um sujeito da língua que à língua está sujeito”.

Seguindo a reflexão sobre o espaço do novo (ou do outro, da língua outra) no sujeito, cabe trazer Gadet e Pêcheux (2004, p. 63), pois, ao pensarem a irrupção do equívoco no real da língua, estes autores apontam que “a loucura (e a poesia) fazem

<sup>2</sup> A noção de entremeio, inicialmente colocada por Orlandi (2004), é desterritorializada por Celada (2002) para pensar a questão do sujeito entre línguas (português/espanhol). Toma-se de empréstimo tal noção nos moldes em que Celada (2002) e Payer e Celada (2016) colocam. Trata-se de uma relação cujo “sujeito, por estar no entre-línguas, fica à mercê do roçar entre o que é possível numa (língua) e impossível em outra(s)” (CELADA; PAYER, 2016, p. 29). Além disso, as autoras colocam que este “entremeio” também pode ocorrer no interior de uma língua, justamente pelas diferentes materialidades inscritas nas práticas linguageiras (CELADA; PAYER, 2016).

<sup>3</sup> Milner (2012, p. 25) afirma que “quando se diz amar uma língua, é propriamente de um determinado amor que se trata”.

também um certo uso da língua, são igualmente apreendidas no real”. Em outras palavras, a língua não é um saber no qual as ficções podem ser regradadas. A língua(gem) é simbólica, por isso mesmo ela não simboliza tudo. Contudo, talvez seja pela poesia a maneira mais próxima de se chegar às coisas que não se consegue dizer, mas, é claro, jamais se esgota. E aí é que entra a noção de real da língua: o irrepresentável, o equívoco, uma vez que há sempre espaço para aquilo que não se consegue dizer. A língua tem dessas coisas: não se pode dizer tudo, nunca. E não se pode dizer tudo tampouco na língua que julgamos nossa. Porém, este impossível de dizer, este real da língua, pode ser pensado como um objeto de desejo do sujeito, desejo de completude. Trata-se de um sujeito que, por vezes, procura na língua do outro poder dizer o que não se consegue (e o que não se pode) dizer na língua materna. Deste modo, esta busca desenfreada pela completude do sentido acaba por esbarrar em uma estranheiridade, na perspectiva de que se almeja o novo e o exótico até o ponto em que este novo deixa de ser novo, e até o ponto em que a estranheiridade passa a ser familiar, imbricando-se, assim, com as fundações da língua primeira, aquela dita materna. Sobre esta questão, Revuz (1998, p. 224) diz que

esse estranhamento do dito na outra língua pode tanto ser vivido como uma perda (até mesmo como uma perda de identidade), como uma operação salutar de renovação e de relativização da língua materna, ou ainda como a descoberta embriagadora de um espaço de liberdade.

Neste viés, pode-se dizer que o sujeito, já nos primeiros contatos com uma língua estrangeira, inicia um processo de inscrição nesta língua outra. Entretanto, a língua primeira permanece em sua estruturação, pois ela é seu alicerce (embora nem sempre sólido) na busca imaginária por uma completude de sentido, uma busca por um “espaço de liberdade” (REVUZ, 1998, p. 224) mesmo que ilusório. Esta língua outra passaria, então, a ser o lugar de se poder dizer diferentemente, mas jamais o lugar de se poder dizer tudo, pois nenhuma língua o é (embora isto possa (a)parecer ao sujeito sob a forma de um efeito). Sendo assim, na medida em que vai se consolidando na estruturação subjetiva, na medida em que essa língua estrangeira vai se emaranhando no sujeito, ela passa a ter contraditoriamente uma função semelhante a uma língua primeira. Desta forma, é possível dizer que existe uma “tomada de distância” por parte do sujeito, isto é, há a necessidade, inicialmente, de um distanciamento com língua materna, e “essa distância, fonte de ansiedade para uns ou de prazer para outros, marca, igualmente, o encontro com a maneira pela qual a língua estrangeira produz significações” (REVUZ, 1998, p. 222). Do mesmo modo, há inevitavelmente a necessidade de reaproximação com a língua materna por ser necessária essa busca por significações. Assim, o processo de se poder dizer na língua outra é sempre um ir e vir, por isso, muitas vezes, há dizeres que não se encaixam termo a termo, dizeres que produzem outros efeitos de sentido, seja por uma questão de historicidade entre línguas, seja por uma questão de regras discursivas socialmente possíveis e aceitáveis em determinadas línguas-culturas<sup>4</sup>, seja ainda por uma questão de ordem sistêmica da língua. Para Revuz (apud CASTRO, 1998, p. 256, grifo nosso),

<sup>4</sup> Refere-se à “língua-cultura” nos moldes como Serrani (2005, p. 16) coloca. Isto é, regras discursivas sobre o que é aceitável ou tolerável ou proibido de ser dito em determinados contextos culturais.

se o encontro com a língua estrangeira provoca efeitos – com os quais o sujeito é o primeiro a surpreender-se – é que ela não é pura reprodução, nem pura descoberta de um alhures, mas jogo complexo de similitudes e afastamentos no qual a relação com a língua materna acha-se precisamente resposta em jogo..

Sendo assim, a relação entre o sujeito e uma língua estrangeira ancora-se num ponto em que a língua materna é, de certa forma, protagonista no processo de estabelecimento de redes de significação, pois se trata de *similitudes* e *afastamentos* em relação às redes de significação instauradas pelo laço com a língua materna. Em outras palavras, a língua estrangeira não surge ao sujeito como totalmente nova (mas pode dar a ele este efeito), tampouco é apenas um redizer da língua materna (como se fosse apenas uma substituição lexical). A língua estrangeira é o lugar do qual o sujeito diz estabelecendo *outras* redes de significação (semelhantes ou não às da língua materna), transformando *seus* modos de dizer. Assim, parte-se do pressuposto de que existe um *conjunto de modos de dizer do sujeito* que são constituídos a partir da inscrição deste sujeito em uma língua primeira. Por isso, ao se pensar processo de ensino de uma língua estrangeira, não haveria razões para um afastamento da língua materna para que ocorra o aprendizado de uma língua outra<sup>5</sup>.

Deste modo, é a partir das redes de significação marcadas pela língua materna que o sujeito irá dar de encontro com este novo, de tal modo que o estranho não se faz presente apenas no encontro com uma língua estrangeira: a estrangeiridade (este outro) se projeta ao sujeito também pela língua primeira (materna). Portanto, quando o sujeito passa a ter contato com uma língua estrangeira, este processo deixa marcas, nunca é incólume, mas sim híbrido, conflituoso, pois coloca o sujeito em movimentos. Assim, é possível dizer que as línguas (materna e estrangeira) se mesclam na instância subjetiva, na relação com a história, possibilitando ao sujeito outras redes de significação, dando a ele novas possibilidades de laços identitários. Daí ser possível afirmar que o sujeito se movimenta, ou melhor, é posto em movimento.

Trata-se de movimentos nos processos de significação e nos laços identitários. Esses movimentos nos processos de significação ocorrem em virtude de a língua estrangeira ter uma historicidade própria, distinta daquela de uma língua materna. E, junto a isso, os movimentos nos laços identitários acontecem porque o sujeito é realocado por essa outra língua, pois os modos de dizer não são mais os mesmos da língua primeira e as redes de significação acabam também por se modificar. De tal modo, é inevitável que o sujeito sofra um abalo pela língua outra. Ao mesmo tempo que os processos de significação se realocam na instância subjetiva, os laços identitários também se reconfiguram, justamente porque é uma historicidade outra que entra em jogo e é uma outra língua que também passa a fazer parte deste sujeito.

Nesta perspectiva, entende-se que o sujeito se estabelece no entremeio das línguas que o constituem. Celada (2002, p. 174) nos fala de um “sujeito errante que, justamente, vaga, vacila, erra – sentindo-se incerto e inconstante – pelo entremeio que perpassa,

---

<sup>5</sup> Quando se menciona uma língua outra, inclui-se, além de uma língua estrangeira, a língua nacional, pensada nos moldes de Payer (2007).

separa e entrelaça essas línguas para ele. Esse entremeio o expõe a deslizos, vacilações e tensões no processo de aprendizagem”<sup>6</sup>.

É importante anotar, sobretudo, que não se pode pensar em um sujeito que não seja constituído pela linguagem. O que se pretende mostrar é que um sujeito, para sê-lo, precisa inevitavelmente estar em constante processo de identificação com uma língua. Trata-se de um sujeito de linguagem. No caso da inscrição do sujeito em língua materna, pode-se dizer que esta língua primeira inaugura as bases estruturais para que este sujeito possa dizer. Portanto, são estas bases estruturais que, em princípio, dão forma e sustentação ao que é dito (e não dito<sup>7</sup>) pelo sujeito. É por esse processo de identificação com uma língua que o sujeito se constitui como tal, estabelecendo, assim, redes de significação. Em conjunto com Payer (2013, p. 188), é possível afirmar que

as identificações do sujeito quanto à língua e suas formas materiais se produzem, portanto, em processos constituídos na historicidade desta relação. A história predispõe assim a relação dos sujeitos com as línguas que se lhe apresentam, enquanto objetos simbólicos, políticos e artísticos.

Deste modo, não há relação entre sujeito e línguas que não seja atravessada por uma série de movimentos identitários. As línguas se colocam ao sujeito como fazendo parte de sua constituição subjetiva. Diríamos, pois, que inicialmente é a língua materna que produz um efeito de língua estruturante, a língua das primeiras redes de significações, é essa a língua marcante do/no sujeito e que produz uma memória do dizer. Contudo, no processo de aprendizagem de uma língua outra, a língua materna não é a única a estabelecer estes processos de significação. A(s) outra(s) língua(s)<sup>8</sup> passam a fazer parte da constituição subjetiva e, com isso, justamente pela relação singular que cada língua tem com a história, outras redes de significação são estabelecidas, ou se pode dizer ainda que os processos de significação são modificados/ampliados. Dito de outro modo, isto acaba por produzir no sujeito um movimento no que se refere ao estabelecimento das redes de significação, pois estes são afetados pelo contato com uma estrangeiridade.

<sup>6</sup> Embora Celada (2002) esteja mobilizando em seu trabalho um sujeito inscrito em uma discursividade brasileira na relação entre o português e o espanhol, é possível trazer tais reflexões para o âmbito das diferentes línguas, tal como a própria autora retoma em outro trabalho (PAYER; CELADA, 2011).

<sup>7</sup> Tal como mostram Gadet e Pêcheux (2004, p. 58), “o não dito é constitutivo do dizer, porque o todo da língua só existe sob a forma do ‘não-tudo’”. Sendo assim, o ‘não-dito’ é algo passível de interpretação. Anos depois, Orlandi (2007, p. 14) reformula tal questão e afirma que “o silêncio é fundante”. Deste modo, estamos lidando aqui com o dito (ou o não-dito, porque ele também significa) como sendo um espaço de significação, isto é, um espaço de constituição de sujeito e de sentido.

<sup>8</sup> Pode-se dizer que entram em jogo a língua nacional (do Estado, gramaticalizada, cf. Payer, 2006) e a língua estrangeira (seja ela qual for). No caso deste trabalho, dá-se ênfase ao encontro do sujeito com uma língua estrangeira.

### 3 A INSCRIÇÃO SUBJETIVA EM UMA LÍNGUA (OUTRA)

Sob os pressupostos teóricos da AD, considera-se que as palavras não produzem sentido por si sós, mas que o processo de significação depende de um estabelecimento de relações a partir de condições de produção que envolvem o sujeito, a história e a língua. Estas três noções, que formam o tripé de sustentação teórica da AD (FERREIRA, 2003), são fundamentais para se compreender o processo de constituição dos sentidos, pois eles nunca são dados a priori, ou seja, o sentido não se faz pelo sujeito isoladamente, tampouco está na língua pura e simplesmente, ou na história como se nela não estivessem igualmente os sujeitos.

Os sentidos, desse modo, se formam sempre a partir da relação entre sujeito, língua e história em determinadas condições de produção do discurso. Quando se toma o pressuposto de que sujeito e sentido se constituem mutuamente (PÊCHEUX, 2009), estamos dizendo que há um sujeito que é submisso à língua para poder dizer, e interpelado pela ideologia. E essa interpelação ideológica acaba por colocar o sujeito em movimentos de identificação, fazendo com que haja direcionamento e deriva dos sentidos. Esses movimentos identitários advêm do processo de identificação do sujeito a uma determinada formação discursiva (FD), sendo que as FDs “representam, na linguagem, as formações ideológicas que lhe são correspondentes” (PÊCHEUX, 2009, p. 198).

Diante disso, cabe pensar o funcionamento desse processo de identificação (que nunca deixa de ser ideológico) com outra língua, uma língua estrangeira. Se é verdade que o sujeito precisa da linguagem para se constituir como tal, pode-se dizer que há uma estruturação subjetiva marcada numa determinada materialidade linguística, e aqui estamos chamando de língua materna, ou língua primeira. O que se coloca, então, para pensar essa relação do sujeito com mais de uma língua, é justamente o processo de sua inscrição em uma língua estrangeira, ou seja, trata-se de refletir sobre como se desenrola materialmente o processo de identificação com outros modos de dizer que são característicos de uma língua estrangeira, e vale ainda pensar como esta outra materialidade linguística funciona na relação com o sujeito no processo de sua constituição subjetiva, no processo de construção dos sentidos.

Talvez fosse possível colocar aqui que também se trata de outros lugares de dizer. Contudo, a noção de lugar pode levar a pensar sobre a questão do posicionamento, tal como um “lugar discursivo” (GRIGOLETTO, 2007). Desta forma, evita-se falar em um lugar justamente por se acreditar que há aí uma forte relação com as questões ideológicas. Assim, por mais que as formações ideológicas estejam representadas na língua através das FDs, elas não são cambiáveis entre uma materialidade linguística e outra. Não estamos afirmando, porém, que o sujeito fica livre da ideologia. Ao contrário, justamente por a questão da interpelação ideológica ser tão forte não é uma língua estrangeira que será a responsável por esse movimento no posicionamento do sujeito, mas é justamente o trabalho da própria ideologia que o movimenta em seu posicionamento dentro de uma ou mais FDs.

Em suma, cabe mobilizar a questão dos processos de identificação do sujeito com as línguas, na sua relação entre o materno e o estranho especialmente, uma vez que é por (e através) (d)essa relação sujeito/língua(s) que os processos identitários se desenvolvem,



ou seja, trata-se de pensar o sujeito na sua relação com materialidades linguísticas não-identicas<sup>9</sup>. Dito isto, pode-se pressupor que um dos meios pelos quais o sujeito dá de encontro com uma outra materialidade linguística é através do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Portanto, destaca-se que aprender uma outra língua nunca é mero exercício de memorização de léxicos e de aplicação de estruturas sintáticas, pois este processo envolve a necessária inscrição do sujeito nesta outra materialidade, fazendo com que outras redes de significação sejam mobilizadas. Deste modo, para que o sujeito diga em uma língua estrangeira, considerando que este dizer não seja uma reprodução, é preciso que haja uma identificação com essa outra materialidade linguística, com todos os conflitos que esse processo pode trazer. Mencionamos a questão dos conflitos na tensão que se estabelece entre os laços de identificação do sujeito com a primeira língua, a língua estruturante, a língua das experiências mobilizadoras, no contraponto com a língua estrangeira, língua com outra historicidade, outra materialidade linguística que dá ao sujeito a possibilidade de outras filiações sócio-históricas. Daí que se pode dizer que o encontro com uma língua estrangeira causa certa desacomodação (movimento) ao sujeito, dando a ele a possibilidade de encontrar novos modos de dizer. De acordo com Serrani-Infante (1997, p. 80),

no caso específico da inscrição numa segunda língua, até mesmo nos contextos formais de aprendizagem, esse processo diz respeito sempre ao estrangeiro, ao estranhamento. Estranhamento que nos defronta com outros modos de estruturar as significações "do" mundo, que se apresenta "tangivelmente" como múltiplo e construído. Mas o estranhamento fundamental é aquele que acontece, principalmente, em relação a nós mesmos.

Portanto, lidar com esse estranho da outra língua é algo que custa ao sujeito, pois isto acaba por movimentar as redes de significação já instauradas, mas não consolidadas. O movimento causado pelo encontro com essa estrangeiridade, para uns, é o desejo pelo outro, desejo pelo espaço de completude, um alhures, uma busca por dizer diferentemente, é a ilusão da concretização de um desejo de sair das rédeas (im)postas pela língua materna; esse movimento é a própria manifestação do desejo de um lugar de exílio. Para outros, entretanto, esse mesmo movimento causa desconforto, instabilidade, repulsa, e é um sinal para que deste lugar o sujeito fuja, é o lugar de que se precisa escapar. Sendo assim, entre sofrer a inscrição de uma língua estrangeira e o desejo de aprendê-la, apresentam-se ao sujeito desentendimentos, falhas, desconforto, mas também aconchego e acolhimento. Assim, é possível afirmar que, para além das redes de significações, há outros modos de dizer da língua estrangeira que se entrelaçam a um modo de dizer da língua materna. Defendemos que esses distintos modos de dizer das línguas se inscrevem na esfera subjetiva, pois afetam/transformam/reconfiguram a relação do sujeito com as línguas. Neste viés, por mais que se possa tentar estabelecer dois movimentos distintos de inscrição em uma língua estrangeira (um de atração e outro de repulsa), este processo

---

<sup>9</sup> Neste ponto, vale lembrar a questão de língua nacional como uma língua não-materna, a língua do Estado, que, via de regra, apresenta-se ao sujeito como uma materialidade linguística distinta. Segundo Payer (2007, p. 117, grifo nosso), "língua nacional e língua materna funcionam em um batimento, de um modo tal que se torna impossível ao sujeito transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de sua língua nacional (da Escola) *sem* ter de mudar de materialidade linguística".

nunca é regular e homogêneo, mas, ao contrário, é complexo, tenso, instável. Este processo de inscrição em outra língua obriga o sujeito a um movimento, a uma reconfiguração de seus laços identitários, justamente por esta outra materialidade linguística não vir isoladamente, possuir uma carga de historicidade distinta, outra memória, com outras redes de significação. Assim, por mais que o sujeito se sinta atraído por esta outra língua, ou por mais que haja o receio deste encontro, este nem sempre será guiado por um ou outro viés, uma vez que estes movimentos imbricam-se, (con)fundem-se, na instância subjetiva.

Nesta perspectiva, para que a aprendizagem de uma língua estrangeira (seja em ambientes formais de aprendizagem ou não) se efetive<sup>10</sup>, é preciso que haja uma identificação do sujeito com esta outra língua. Neste caso, quando se fala de uma identificação, não se pode resumi-la a um simples gostar ou não gostar da outra língua, mas é preciso pensar esta identificação como um processo no qual o sujeito inscreve a sua discursividade, colocando-se na língua e esta, por sua vez, age num processo de captura.

Desta forma, considerando o sujeito de linguagem, pode-se dizer que, quando uma língua outra intervém em sua constituição, juntamente com a língua materna, outras representações entram em cena e se mesclam. Portanto, se o imaginário de que as palavras se ligam às coisas já se rompe na própria língua materna, quando outra materialidade linguística entra em jogo, isso tende a se tornar um pouco mais evidente. Nesta perspectiva, é relevante trazer as palavras de Cavallari (2016), pois “o peso das palavras e expressões da língua materna é diferente do peso adquirido e sentido na língua estrangeira, o que vai provocar um deslocamento das marcas anteriores e confrontar o aprendiz com outro recorte do real” (CAVALLARI, 2016, p. 156-7).

Segundo nesta perspectiva, pode-se dizer que este deslocamento também é um modo de o sujeito ser posto em movimento, é uma maneira de rearranjar suas redes de significação, pois é justamente quando ele dá de encontro com esses estranhos modos de dizer e, por conseguinte, com outras formas de se submeter à língua para poder dizer, que há necessidade de reconfiguração subjetiva. Dizer em língua estrangeira é sempre dizer de outra forma e, por isso, o processo de identificação com essa outra língua está longe de ser homogêneo e estável.

Dito isto, cabe mobilizar as palavras de Serrani (2003) quando a autora apresenta o que se compreende por identidade e por identificação – noções essas essenciais para se pensar a relação sujeito/línguas materna e estrangeira. Segundo ela,

enquanto a identidade pode ser entendida como representação do ser, a identificação enfatiza a referência ao dizer. Trata-se dos elos sociais, materializados em nexos de linguagem, em que por identificação se relacionam posições subjetivas na produção-compreensão discursiva. Mediante as identificações o sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade (SERRANI, 2003, p. 286-7).

---

<sup>10</sup> Vale mencionar que o processo de inscrição de uma língua no sujeito é algo que não se finda.

Assim, ao se entender a identificação como uma referência ao dizer, estamos também afirmando que o processo de aprendizado de uma língua não pode ser tido como totalmente consciente, isto é, sem brechas para falhas, como se o sujeito pudesse apre(e)nder esta outra língua por um gesto consciente. Aprender uma língua estrangeira é um processo que passa pela inscrição do sujeito em outra materialidade linguística, e como esta inscrição nunca é estável, pois mobiliza outros tempos e lugares, há deslizamentos e rupturas. Então, se a questão da identificação possui estreita relação com o dizer, cabe mencionar que uma língua estrangeira põe o sujeito inevitavelmente diante de um conjunto de modos de dizer distintos, que se choca com modos de dizer já inscritos no sujeito, os quais se apresentam por dois vieses simultâneos: 1. a existência de modos de dizer característicos da própria língua materna, aquela que constitui o sujeito em sua base psíquica; 2. o fato de o sujeito, inscrito na língua materna, também poder imprimir a sua singularidade ao dizer. Em outras palavras, estamos afirmando que há modos de dizer da língua que se instalam no sujeito e, a partir disso, ele imprime em seu dizer a sua singularidade. Diante disso é que se pode afirmar que o encontro com modos de dizer distintos faz com que o sujeito possa se questionar sobre o seu modo de dizer, dando, assim, a possibilidade de estabelecer outras redes de significação.

A(s) língua(s) se inscreve(m) no sujeito, justamente porque quando o sujeito imagina estar dominando os (estrangeiros) modos de dizer é justamente aí que se inscreve o processo de identificação. A identidade, por sua vez, sempre em movimento, não finda, não se fecha como tal, pois se concebe “os movimentos identificatórios como provisórios, contingentes, desprovidos de uma base perene e verdadeira e sujeitos aos desajustes entre a identidade prometida e o ‘erro’ de identidade” (GRIGOLETTO, 2006, p. 24). Daí, nesta relação do sujeito com o dizer, é possível afirmar que quando se diz a partir de uma língua estrangeira nunca é o mesmo dizer da língua materna.

Neste viés, o sujeito, ao se inscrever em uma língua estrangeira, passa a estabelecer outras redes de significação. Portanto, como, diante de todo objeto simbólico, o sujeito é conduzido à interpretação (ORLANDI, 2005), o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira igualmente não é da ordem da memorização e da repetibilidade, mas sim da ordem de uma inscrição subjetiva na língua. Para Celada e Payer (2016, p. 29),

a inscrição do sujeito em uma ordem linguística implica no reconhecimento de que, no entremeio, mediante tomadas de posição e gestos que configuram um singular agenciamento de sua enunciação, ele se inclui (ou dá continuidade a sua inclusão) no simbólico, “se dizendo” mediante modos que podem ir na contramão de qualquer projeção de homogeneidade.

Dito isto, é possível afirmar que uma identificação, nos moldes freudianos, é “um processo de transformação efetuado no próprio seio do aparelho psíquico, fora de nosso espaço habitual e imperceptível diretamente por nossos sentidos” (NASIO, 1997, p. 100), e a identificação por um viés lacaniano pode ser pensada como “o nome que serve para designar o nascimento de uma nova instância psíquica, a produção de um novo sujeito” (NASIO, 1997, p. 101), ou seja, Lacan trabalha com um processo em que “não apenas a identificação é inconsciente, não apenas significa engendramento, mas ainda e sobretudo, o sentido do processo é invertido. Em vez de A se transformar em B, é B que produz A”

(NASIO, 1997, p. 101). Em outras palavras, no que tange à identificação com uma língua outra, diríamos que não é o sujeito que passa a dominar a língua, mas é ela que passa a fazer parte de sua instância psíquica, possibilitando que haja, então, processos de significação outros, reconfigurando este sujeito.

Para se pensar a identificação nos termos da teoria da AD, é preciso realizar um movimento que leve o sujeito também para a questão da interpelação ideológica. Pêcheux (2009) nos diz que o sujeito, interpelado ideologicamente, identifica-se com uma FD que o domina e que dá ao sujeito uma unidade imaginária. Em suas palavras, “essa identificação, fundadora da unidade imaginária do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.” (PÊCHEUX, 2009, p. 150).

Ao considerarmos que a identificação é causadora desta unidade imaginária do sujeito, podemos afirmar, em conjunto com De Nardi (2008, p. 63), que “identidade é movimento, é produção marcada pela historicidade; é trabalho de um sujeito descentrado cuja construção implica o encontro de duas dimensões: ideológica e inconsciente”. Assim, a inscrição do sujeito em uma língua estrangeira não apaga os vínculos estabelecidos pela língua materna, tampouco acreditamos que durante o processo de identificação com outra língua o sujeito passa a ser outro (no sentido de que o anterior deixa de existir), mas se trata de um sujeito em processo de reconfiguração (reconfigurado), especialmente porque há outros laços identitários em jogo, outra discursividade que é colocada por esta língua estrangeira. Há aqui uma busca pelo sentido, por fazer sentido (n)aquela estrangeiridade. Esta busca ocorre a partir dos laços identitários já instaurados no sujeito. Então, se a língua estrangeira ainda está em processo inicial de uma inscrição no sujeito, ele irá buscar essa significação a partir dos laços identitários já instituídos. Dito de outro modo,

o sujeito precisa inscrever-se em processos identificatórios nessa língua [estrangeira] e, portanto, acaba por realizar movimentos que coloquem em jogo um outro imaginário, já que a produção de sentidos não ocorre no vazio. Esse imaginário [...] tem uma função de sustentação da identificação para a formação da identidade, e só por um trabalho de desarranjo/rearranjo da forma-sujeito [...] essa identidade pode estar sempre em formação/transformação, possibilitando ao sujeito o encontro com outros lugares de dizer (DE NARDI, 2005, p. 162).

Complementado o que diz De Nardi (2005), ainda é possível mencionar que, para além de outros *lugares* de dizer, é possível pensar nos *modos* de dizer. Enquanto os *lugares* de dizer estariam vinculados a outras redes de significação, em virtude também de uma outra historicidade entrar em contato com o imaginário subjetivo, os *modos* de dizer se vinculam à organização da língua no entrelaçamento com a ordem da língua, principalmente nos moldes em que Orlandi (2004) propõe esta relação ordem/organização<sup>11</sup>.

<sup>11</sup> Para Celada (2013, p. 58), esses termos [ordem e organização] se organizam numa certa sequência e ao redor de uma barra: ordem/organização, leia-se “ordem barra organização”, para aproveitar todos os

Nesta direção, a fim de dar sustentação ao que acabamos de expor, mobilizaremos um fio de análise no que se refere a uma expressão idiomática cujas ocorrências, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, são semelhantes, mas diferem em pontos em que há necessidade de um movimento subjetivo.

#### 4 UM FIO DE ANÁLISE

Para dar os primeiros passos analíticos, vamos mobilizar uma expressão idiomática do português brasileiro e que também apresenta ocorrência na língua inglesa a fim de identificar que, mesmo que esta expressão se valha de palavras correlatas e da mesma metáfora, há nuances que podem provocar uma desestabilização nos modos de dizer e, principalmente, na perspectiva do dizer, causando, assim, um movimento no/do sujeito. As expressões que trazemos para análise em língua portuguesa e em língua inglesa, respectivamente, são:

*Dar o braço a torcer.*  
*To twist someone's arm*

Iniciamos tentando evidenciar que ambas as expressões dizem respeito à mudança de opinião, pois dar o braço a torcer em português e torcer o braço de alguém em inglês estão no mesmo campo semântico e metafórico. Embora estas expressões pareçam ser idênticas, há uma mudança de perspectiva, o que provoca um movimento no sujeito que diz. Na língua portuguesa, em especial no português brasileiro, *dar o braço a torcer* significa<sup>12</sup> deixar-se convencer de algo com que inicialmente não se estava de acordo, é ceder a algo. Trata-se de uma mudança de postura, pois é o sujeito reticente a uma mudança de posicionamento que se deixa convencer e dá o braço a torcer, ou seja, quando se diz, por exemplo, Pedro deu o seu braço a torcer significa que Pedro aceitou os argumentos de alguém, mudando de ideia.

Mesmo que esta explicação possa parecer simplória, ela se faz necessária quando passamos a observar a expressão em inglês, que, traduzindo ao pé da letra, seria: *torcer o braço de alguém*. Na perspectiva de um falante nativo do português brasileiro, ou melhor, na perspectiva de um sujeito identificado e estruturado pelo português brasileiro como língua materna, dizer que alguém teve seu braço torcido pode levar a um entendimento físico da expressão<sup>13</sup>, justamente porque há um deslocamento na organização da língua. Ao pronunciar uma sentença como esta: *Peter has twisted someone's arm*<sup>14</sup>, pode-se entender que *Peter* convenceu alguém a mudar de ideia (na perspectiva de um sujeito

---

sentidos que o significante destacado [...] suscita; inclusive, o de impedir, que permite pensar o predomínio de “ordem” sobre “organização” na relação de subordinação que, neste caso, deve ser garantida.

<sup>12</sup> Não se trata aqui de estabilizar este sentido, mas sim apontar sua significação a partir de uma regularidade.

<sup>13</sup> Cabe ressaltar aqui que se trata de um exercício hipotético, visto que é impossível retirar as condições de produção do dizer, ou seja, a interpretação do sujeito frente a este tipo de expressão sempre vai depender de um contexto mais amplo tanto linguístico quanto extralinguístico, ou seja, vai depender das condições de produção de uma interlocução.

<sup>14</sup> A tradução seria *Peter torceu o braço de alguém*.

identificado com a língua inglesa) ou é possível (talvez) inferir sobre o sentido físico da frase, pois aqui o que se faz é uma ponderação sem qualquer contexto.

Contudo, cabe uma reflexão com relação à comparação entre as línguas em jogo. Nota-se que no sujeito oracional na frase em português (Pedro deu o braço a torcer) é Pedro quem muda de ideia, é este sujeito que ocupa uma posição central na esfera enunciativa, pois é Pedro (sujeito oracional) quem alterna de uma ideia para outra. Já na frase em inglês (Peter has twisted someone's arm), o sujeito oracional é o responsável por alguém mudar de ideia, é Peter quem convence alguém de algo. Não há aqui somente uma mudança sintática, mas sim uma mudança de perspectiva do sujeito frente ao dizer. Essa alteração sintática provoca um movimento subjetivo, pois o sujeito identificado (ou em processo de identificação) com essas línguas precisa necessariamente reconfigurar seu lugar de dizer para que se inscreva naquela materialidade linguística.

Na esteira disso, percebe-se que os aspectos sintáticos são determinantes na configuração dos modos de dizer e, por consequência, na constituição dos sentidos, ou seja, trata-se de observar a organização das línguas para, na sequência, avançar na perspectiva de sua ordem. Assim, cabe averiguar como os modos de dizer destas línguas entram em funcionamento, pois, embora ambas as formulações estejam na voz ativa, há um efeito de sentido de voz passiva na formulação em língua portuguesa. Em outras palavras, o sujeito oracional (Pedro) é quem “entrega” o braço para este ser torcido, e é isso que produz tal efeito. No que tange a uma possível interpretação desta expressão, é Pedro quem se deixa convencer. Já em língua inglesa, é o sujeito oracional que “torce o braço” de alguém (Peter has twisted someone's arm.). Neste caso, em inglês, o sujeito oracional não é quem “muda de opinião”, mas é, isto sim, o responsável por fazer uma outra pessoa mudar de ideia. Portanto, nota-se que os modos de linearização do dizer nas línguas em jogo afetam a perspectiva do sujeito no ato de sua enunciação. Dito de outra forma, ao se considerar o exemplo em questão, para dizer em língua estrangeira (seja ela o inglês ou o português), é preciso que haja uma realocação da perspectiva do sujeito que diz, pois os modos de dizer das línguas inglesa e portuguesa não são os mesmos. Com isso, pode-se afirmar que a organização da língua afeta a constituição do sentido, ou seja, trata-se também de um efeito sintático e de como esta organização propõe um movimento subjetivo. Dito de outro modo, trata-se de considerar que há aspectos que extrapolam a organização e caminham na direção de se pensar a ordem da língua, pois afetam o sujeito em seu modo de dizer e, conseqüentemente, de significar, criando realocações nas redes de significação deste sujeito em processo de identificação com mais de uma língua. Assim, podemos afirmar que existem traços de distinção no modo como pode e como deve ser dito em uma língua ou em outra.

No exemplo aqui colocado, ocorre que o sujeito no entremeio destas línguas precisa realizar esse movimento no modo de dizer, cuja necessidade surge quando há uma alternância da materialidade linguística. A tradução não é possível, porque é no silêncio que há um ponto marcado no caminho entre as línguas. Portanto, cabe pensar que nunca é simplesmente uma realocação do sujeito oracional, pois há aspectos que extrapolam essa organização e caminham na direção de se pensar a ordem da língua, pois afetam a relação do sujeito com este modo de dizer, constituído historicamente em determinada materialidade linguística. Pode-se dizer que estes aspectos são característicos de modos de dizer de determinada(s) língua(s). Neste viés, cabe trazer as palavras de Orlandi (2004, p. 47) quando ela afirma que

ultrapassando [...] a organização (regra e sistematicidade), podemos chegar à ordem (funcionamento, falha) da língua e da história (equivoco, interpretação), ao mesmo tempo em que não pensamos a unidade em relação à variedade (organização) mas como referida à posição do sujeito (descentramento).

Assim, é possível ainda citar outros exemplos em comparação a um modo de dizer da língua inglesa que não se aplica à língua portuguesa e vice-versa. Em português, é aceitável que se diga “eu cortei o cabelo” para se afirmar que, nesta enunciação, este eu teve seu cabelo cortado por alguém que justamente não é este “eu”, geralmente um profissional da área, como um cabeleireiro. Já em língua inglesa, para dar um efeito de sentido semelhante, é preciso dizer *I had my hair cut*, ou seja, é preciso dizer sob uma outra perspectiva: eu tive meu cabelo cortado (por outra pessoa). Em língua inglesa, é preciso deixar marcado que a própria pessoa nesta enunciação não é a responsável direta pelo corte de cabelo. Já em língua portuguesa, especialmente no português do Brasil, é perfeitamente compreensível que a pessoa que afirma ter cortado o (seu) cabelo não o fez com as próprias mãos, embora essa possibilidade também não se esgote. Há ainda outros tantos exemplos de diferentes formulações entre a língua portuguesa e a língua inglesa, tais como: *Eu nasci em 1980./I was born in 1980; Contaram-me que.../I was told that...*, entre outras.

Dito isto, vale mencionar que, nas expressões apresentadas, não se trata apenas de observar as questões da organização da língua, mas de como essa organização afeta o funcionamento das línguas em jogo na sua relação com o sujeito do discurso e não tão somente na relação com o sujeito oracional. Acreditamos que esteja aí mais uma das razões pelas quais há de se trabalhar pelo viés do funcionamento da língua, pela sua ordem, e não somente observando sua organização. Em suma, pode-se afirmar aqui que há aspectos históricos que fazem com que a metáfora do *braço torcido* apareça tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa. Contudo, esta metáfora não se manteve estanque de uma língua para outra, pois, para dar um efeito de sentido equivalente nas línguas em questão, é preciso atentar para a formulação e, na esteira disso, a forma como o sujeito mobiliza a sua postura para poder dizer. Nestes termos, não cabe aqui também identificar a originalidade da expressão, se ela surge primeiro em inglês ou em português. Isso pouco importa. O que há de se levar em consideração é a alternância de uma *postura*<sup>15</sup> do sujeito que diz, do sujeito do discurso, e essa alternância de uma língua para outra é efeito da determinação histórica dos sujeitos, pelas suas respectivas identificações com as línguas e pela relação das línguas com a história (historicidades distintas). Por outro lado, ainda é possível perceber que essa alternância de uma língua para outra na metáfora em análise pode ser pensada pelo viés da repetibilidade, ou seja, tanto na língua portuguesa quanto na língua inglesa, essa expressão idiomática se faz presente não só pela semelhança lexical como também pela semelhança semântica, evocando modos de dizer muito parecidos entre as línguas. Contudo, em virtude justamente de o discurso ser da ordem da repetibilidade, há algo que se quebra e faz com que haja movimentos na perspectiva do sujeito, pois a relação do sujeito com as línguas em jogo não é da ordem do mesmo.

<sup>15</sup> Enquanto que o posicionamento (posição) faz relação com a ideologia, esta postura subjetiva teria relação com o processo de identificação com uma língua.

## 5 UM EFEITO DE FECHAMENTO

Para concluir este trabalho, gostaríamos de afirmar que, quando o sujeito passa a se identificar com uma língua estrangeira, é outra materialidade linguística que passa a fazer parte deste processo de constituição dos sentidos, mas não é esta outra materialidade que produz um diferente posicionamento do sujeito no escopo discursivo. Estamos lidando com dois processos que ocorrem simultaneamente na esfera subjetiva: o processo de identificação com uma língua e o processo de interpelação ideológica que faz com que haja a filiação do sujeito a uma ou mais FDs. Portanto, enquanto que a interpelação ideológica é da ordem da falha<sup>16</sup>, o processo de identificação com uma materialidade linguística é da ordem do equívoco. Daí a importância de olhar para o processo de identificação pelo viés da ideologia e pelo viés da materialidade linguística.

Assim sendo, é fundamental diferenciar estes dois aspectos do processo de identificação subjetiva para se pensar, em especial, na identificação do sujeito com uma língua estrangeira, de tal modo que essa identificação não pode ser pensada como algo que é da ordem do imediato, tampouco como um processo que pode ser concluído. A inscrição do sujeito em uma língua estrangeira (ou materna) é um processo sem fim, pois se refere a algo que nunca é completado. Se assim fosse, estaríamos lidando com o sujeito em sua plenitude, completo de si mesmo. O processo de identificação do sujeito com uma língua estrangeira ocorre pela familiarização aos modos de dizer desta língua. Com isso, outras redes de significação são requeridas, outras filiações socioculturais e históricas entram em cena, provocando uma desestabilização subjetiva, que é necessária para que outros modos de dizer sejam capturados pelo sujeito, ou ainda para que o sujeito seja capturado por eles.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, M. *Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Planta do Brasil, 2008.
- CASTRO, M. F. P. Língua materna: palavra e silêncio na aquisição da linguagem. In: JUNQUEIRA FILHO, L. C. U. (Org.). *Silêncios e luzes: sobre a experiência psíquica do vazio e da forma*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998. p. 247-257.
- CAVALLARI, J. S. Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Org.). *Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino*. Campinas/SP: Pontes, 2016. p. 147-167.
- CAVALLARI, J. S. O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilingue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, p. 171-183, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n1/a14v43n1.pdf>. Acesso em 15 ago. 2018.
- CELADA, M. T. Linguagem, sujeito. Forçando a barra em língua estrangeira. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade*. São Paulo: Humanitas, 2013. p. 43-75.
- CELADA, M. T. *O espanhol para o brasileiro: uma língua singularmente estrangeira*. 2002. 276f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

---

<sup>16</sup> É possível relacionar a falha no ritual à segunda modalidade de desdobramento da forma-sujeito, ou seja, a contra-identificação com um saber dominante de uma FD com a qual o sujeito se identifica, ou com a qual este sujeito está em processo de desidentificação (cf. PÊCHEUX, 2009).



- CELADA, M. T.; PAYER, M. O. Sobre sujeitos, língua(s), ensino: notas para uma agenda. In: PAYER, M. O.; CELADA, M. T. (Org.). *Subjetivação e processos de identificação*: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino. Campinas/SP: Pontes, 2016. p. 17-41.
- DE NARDI, F. S. Marcas de identidade. *Desenredo*, Passo Fundo, v. 4, n. 1, p. 61-78, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/545/349>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- DE NARDI, F. S. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso*: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. p. 157-66.
- FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. *Organon*: discurso, língua e memória, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.
- GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L. *Análise do discurso no Brasil*: Mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos/SP: Clara Luz, 2007. p. 123-134.
- GRIGOLETTO, M. Leituras sobre a identidade: contingência, negatividade e invenção. In: MAGALHÃES, I.; CORACINI, M. J.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos/SP: Claraluz, 2006. p. 15-26.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível*: o discurso na história da linguística. Trad. Bethania Mariani e Maria Elisabeth C. de Mello. Campinas/SP: Pontes, 2004.
- MELMAN, C. *Imigrantes*: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Trad. Rosane Pereira. São Paulo: Escuta, 1992.
- MILNER, J.-C. *O amor da língua*. Trad. Paulo Sérgio de Mendonça Júnior. Campinas/SP: Ed. da UNICAMP, 2012.
- NASIO, J.-D. *Lições sobre os sete conceitos cruciais da psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso*: princípios e procedimentos. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- PAYER, M. O. Processos, modos e mecanismos de identificação entre o sujeito e a(s) língua(s). *Gragoatá*, Niterói, n. 34, p. 183-196, 1. sem. 2013. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/58/14>. Acesso em: 3 set. 2018.
- ORLANDI, E. P. Processos de identificação sujeito/língua: ensino, língua nacional e língua materna. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Política Linguística no Brasil*. Campinas/SP: Pontes, 2007. p. 113-23.
- ORLANDI, E. P. *Memória da língua*: imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.
- ORLANDI, E. P.; CELADA, M. T. Relação sujeito/língua(s) – materna, nacional, estrangeira. In: SILVEIRA, E. M. (Org.). *As bordas da linguagem*. Uberlândia/MG: EDUFU, 2011. p. 67- 93.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi. 4. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2009.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-30.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua*: currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.
- SERRANI, S. Memórias discursivas, línguas e identidades sócio-culturais. *Organon*: discurso, língua e memória, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 283-298, 2003. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/30028>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- SERRANI-INFANTE, S. Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas. *DELTA*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 63-81, fev. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000100004). Acesso em: 3 set. 2018.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-DO0519>

**IDEOLOGIA E FILIAÇÕES DE SENTIDO  
NO ESCOLA SEM PARTIDO\***  
**IDEOLOGY AND MEANING AFFILIATIONS  
AT ESCOLA SEM PARTIDO**  
**IDEOLOGÍA Y FILIACIONES DE SENTIDO  
EN EL ESCOLA SEM PARTIDO**

**Andréia da Silva Daltoé\*\***

**Universidade do Sul de Santa Catarina**

**Centro de Pós-graduação**

**Tubarão, SC, Brasil**

**Ceila Maria Ferreira\*\*\***

**Universidade Federal Fluminense**

**Instituto de Letras**

**Departamento de Ciências da Linguagem**

**Niterói, RJ, Brasil**

**RECEBIDO EM: 07/10/18.**

**APROVADO EM: 11/02/19.**

***Resumo:** O Projeto de Lei nº 193 Escola Sem Partido, proposto no Senado em 2016, visa a defender leis contra o abuso da liberdade de ensinar, chamando de doutrinação ideológica ao que os professores estariam fazendo em sala de aula. Diante do embate sobre o Projeto e demais que vêm sendo propostos nas casas legislativas do país, chama a atenção o modo como ideologia é tratada no texto da lei, em contraponto ao que se entende por neutralidade científica e política. Considerando, portanto, que a proposta não estaria dissociada da práxis social, este estudo objetiva analisar, pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha pecheutiana, como o Projeto nº 193 se articula à conjuntura atual e como estabelece filiações de sentido a discussões sobre ideologia de outros momentos da história.*

***Palavras-chave:** Escola Sem Partido. Ideologia. Neutralidade. Prática política.*

---

\* Este estudo é resultado de pesquisas e discussões realizadas no Grupo de Estudos Pecheutianos (GEP).

\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem – PPGCL, da UNISUL, Campus Universitário de Tubarão/SC. E-mail: [andrea.daltoa@unisul.br](mailto:andrea.daltoa@unisul.br). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-6441>.

\*\*\* Professora do Programa de Pós-Graduação de Estudos de Literatura da UFF. Instituto de Letras. Niterói, Rio de Janeiro. E-mail: [ceilamaria@hotmail.com](mailto:ceilamaria@hotmail.com). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0859-0127>.

**Abstract:** Bill number 193, known as *Escola Sem Partido*, or *School Without Parties*, proposed in the Brazilian Senate in 2016, is designed to provide legal protection against the abuse of freedom of teaching, calling what teachers are doing in the classroom as ideological indoctrination. Observing the clashes over this and other bills being proposed in legislative bodies around the country, we are struck by the way ideology is treated in the text of the bill, in contrast with what is understood as scientific and political neutrality. Considering, therefore, that the bill is not dissociated from social praxis, this work draws on the theoretical assumptions of the French school of discourse analysis to analyze how Bill number 193 interacts with the current scenario and how it establishes a sense of belonging with discussions about ideology from other moments in history.

**Keywords:** *Escola Sem Partido*. Ideology. Neutrality. Political practice.

**Resumen:** El Proyecto de Ley nº 193 *Escola Sem Partido*, o *Escuela sin Partido*, propuesto en el Senado brasileño en 2016, tiene el objetivo defender leyes contra el abuso de la libertad de enseñar, llamando de adoctrinamiento ideológico para el que los profesores estarían haciendo en clase. Delante del enfrentamiento sobre el Proyecto y demás que han sido propuestos en las casas legislativas del país, llama la atención el modo como ideología es tratada en el texto de la ley, en contrapunto a lo que se entiende por neutralidad científica y política. Considerando, por lo tanto, que la propuesta no estaría disociada de la praxis social, este estudio tiene el objetivo analizar, por los supuestos teóricos del Análisis del Discurso de la línea de Pêcheux, como el Proyecto nº 193 se articula con la coyuntura actual y como establece filiaciones de sentido a discusiones sobre ideología de otros momentos de la historia.

**Palabras clave:** *Escola Sem Partido*. Ideología. Neutralidad. Práctica política.

“A ordem da língua? Nada mais do que a ordem política na língua. Uma incessante vigilância de tudo o que – alteridade ou diferença interna – arrisca questionar a construção artificial de sua unidade e inverter a rede de suas obrigações.”

(Françoise Gadet e Michel Pêcheux, 2004)

## 1 INTRODUÇÃO

Do Programa Escola sem Partido<sup>1</sup>, idealizado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib/SP com o fim de defender leis “contra o abuso da liberdade de ensinar”, nasce o Projeto Escola Sem Partido (ESP), que passa a ser proposto a partir de 2014 nas casas legislativas estaduais e municipais de todo o Brasil. Em 2016, é submetido ao Senado por Magno Malta (PR-ES), na forma do Projeto de Lei nº 193 (PL-193, 2016)<sup>2</sup>, para ser incluído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em novembro de 2017<sup>3</sup>, porém, o PL-193 foi retirado de tramitação pelo autor, a pedido do Movimento Escola Sem Partido, dias antes de ser debatido pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte, que já acenava por sua rejeição, e submetido à Câmara dos Deputados para que, só depois de supostamente aprovado, chegasse ao Senado com mais força. No final de 2018, a Comissão Especial que analisava a matéria, na forma do PL 7180/14, encerrou seus trabalhos sem obter consenso, fato que leva a

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/> Acesso em: 23 mar. 2018.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=569947&disposition=inline> Acesso em: 20 set. 2018.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/matéria/125666> Acesso em: 10 jul. 2018.

discussão para a próxima legislatura de 2019, quando os trabalhos precisam, por norma regimental, partir do início dos trâmites novamente.

Todavia, apesar de ainda não haver uma lei maior que subsidie a presente proposta nos municípios e estados, apesar de pareceres jurídicos sobre a ilegalidade desta proposta, de liminares suspendendo-a em algumas casas legislativas e de um forte movimento de resistência que se criou em torno, o fato é que sua disseminação pelo País não deixou de ganhar defensores, envolvidos, em grande medida, no engodo provocado pelo próprio título num primeiro momento: que Escola *sem* Partido seria o contrário de uma Escola *com* Partido. Tensão esta que começa produzindo dois efeitos que nos interessam: escola sem partido = sem partido político e/ou = escola sem que se possa tomar partido, no sentido de tomar posição.

Esta ambiguidade, que não se resolve no texto do PL-193, vai fazer trabalhar determinada ideia sobre ideologia, levando-nos, orientados pelos pressupostos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha pecheutiana, a investigar como o funcionamento desta noção na conjuntura política atual a significa e, ao mesmo tempo, recupera e atualiza sentidos a seu respeito que vêm pela memória.

Vale ressaltar que nossa materialidade de análise será o PL-193, mas julgamos que a reflexão aqui se estende aos demais projetos desta natureza espalhados pelo País, já que todos partem do mesmo modelo disponível na página da internet<sup>4</sup>, onde também se encontram disponíveis as instruções para submissão e justificativas. Por este motivo, tratamos especificamente do PL-193 enquanto *corpus* do estudo, mas nossa reflexão alcança também o ESP enquanto movimento que subjaz a todas estas propostas.

Primeiramente, nesta incursão sobre o momento atual, que envolve antes e depois da criação do projeto, iniciamos refletindo sobre o ano em que nos encontramos, 2018: ano de aniversários importantes como os 50 anos do Maio de 68, que passa praticamente sem menção na mídia oficial do Brasil, como se nada das lutas que se deram na França tivesse a ver com nossa história. Para nós, com o apagamento do Maio de 68 e seus sentidos progressistas, que apelam a práticas e teorias relacionadas ao que muitos de nós chamam de liberdade, apagam-se, portanto, as lutas que ainda se fazem necessárias: um projeto político de contestação, inclusão social de minorias, de cidadania. Ainda hoje, é conter os sentidos para que não reverberem, como nos traz Orlandi (2010, p. 65) ao dizer que os sentidos de 68 “foram silenciados, censurados, excluídos para que não haja um já dito, um já significado constituído nessa memória de tal modo que isso tornasse, a partir daí, outros sentidos possíveis”.

O que houve com Maio de 68 nos ajuda a compreender a permanente tentativa de silenciamento de qualquer discurso progressista da/na política. No Brasil, guardadas as devidas diferenças e proporções, também as manifestações de junho de 2013, que ganharam força num momento bastante delicado de nossa situação político-econômica, não deixaram de ser diminuídas em seu papel e levadas para o terreno das demandas dispersas, desvinculadas dos reais problemas da nação. Estes sentidos apagados, como nos diz Orlandi (2010, p. 59), migram, deslizam, desembocando em outros efeitos para atender a determinados interesses; foi assim com maio-68: “desencadeador de um processo de produção de sentidos que, reprimido, vai desembocar na absoluta dominância do discurso (neo)liberal”.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/movimento> Acesso em: 18 mar. 2018.

Também em 2018 são 170 anos da primeira edição do Manifesto Comunista (1848) e 200 de nascimento de Karl Marx (1818), datas que poderiam ser propícias tanto à rememoração desta obra, como ao legado do marxismo, que permanece atual para pensar problemas estruturantes de nossa sociedade. Mas assim como Maio de 68, os sentidos sobre estas datas passam despercebidos, quando poderiam fazer circular o contraditório das críticas ao hegemônico da política e da mídia oficial.

Não se trata, para nós, de qualquer silenciamento: os postulados destes acontecimentos passados se fazem presentes no presente. Assim como não vemos coincidência no fato de o ESP, proposto em casas legislativas no Brasil em 2014, recuperar a memória de 1964 em seus 50 anos do golpe militar. Uma data que veio acompanhada de uma nova mexida na fileira dos sentidos desta fase da história, como a criação da Comissão Nacional da Verdade, e que vai reverberar também nas manifestações a favor do ESP: na Audiência promovida para debater o Projeto de Lei com mesmo nome em Tubarão/SC, em 2017, os defensores do projeto vestiam camisetas em homenagem a Ustra, em meio a cartazes pedindo: Intervenção já!

Destacamos ainda que o ESP começa a se disseminar em 2014, um ano depois das manifestações de Junho de 2013, quando parte considerável da população brasileira foi às ruas protestar, inicialmente contra o aumento das passagens e o governo Dilma Rousseff, depois assumindo outras tantas pautas. Um espaço de lutas e debates, em muito, dividido entre: setores da esquerda, pois a política de conciliação de classes, empreendida pelos partidos dos trabalhadores, vinha abraçando pautas contrárias à classe trabalhadora e caminhando para um impasse; e setores de direita que não aceitavam as pequenas conquistas da classe trabalhadora, entre outros interesses postos em risco. De qualquer forma, as Jornadas de Junho assumiram caráter de contestação da chamada democracia representativa, tanto que, em muitos momentos, criticavam a presença de partidos políticos e de suas bandeiras nas manifestações.

Por fim, lembremos que em 2018 são 50 anos da edição do *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire, que, apesar do título de Patrono da Educação Brasileira, lido e traduzido em várias línguas, vem sendo ferrenhamente atacado pelos defensores do ESP, reforçando, segundo Sampaio (2016, p. 146), que a história da educação no Brasil mostra que os herdeiros do golpe de 1964 “[...] não suportam um mínimo de transformação social. Eles querem a volta para os tempos de austeridade econômica que ampliava as desigualdades, ampliando medidas neoliberais e conservadoras, que reduzem as políticas públicas e favorecem o capital internacional”.

É neste cenário que o ESP toma força, não por acaso ao lado de uma série de desmontes que nossa já frágil democracia vem enfrentando: num momento de fortalecimento de discursos reacionários, de criminalização de movimentos sociais, de ataques às leis trabalhistas e ao direito à aposentadoria, entre outros direitos já duramente garantidos pela Constituição de 1988. Ou seja, o ESP não está sozinho, vem ao lado da aprovação da PEC 241, emenda constitucional que estabelece teto para os gastos públicos, congelando os investimentos em 20 anos, somando-se a cortes orçamentários, suspensão de programas e projetos importantes para a educação pública, redução de bolsas de pesquisas, investimentos e financiamentos na área, entre outros. Políticas estas que vão sendo discursivizadas sob a veste de avanço, reformas, única saída para tirar o Brasil da

crise, dando força, conforme Quinalha (2016), a uma plataforma nitidamente neoliberal de redução da atuação do Estado nas áreas sociais, bem como a uma agenda de conservadorismo moral em defesa, especialmente, da família tradicional.

É desse modo que o ESP será discursivizado: como uma necessidade de proteção da escola e da família e criminalização do professor, aglutinando muito de uma pauta que vem suplantando direitos fundamentais. Tentaremos compreender tais questões pela via da discussão sobre a noção de ideologia, entendendo-nos, constitutivamente, afetados por ela e assumindo nossa posição a partir dos preceitos teóricos que assumimos.

## 2 O TERMO *IDEOLOGIA* NO PL-193

Considerando que o PL-193 surge para conter o que seus defensores consideram como doutrinação ideológica, aquilo que professores estariam produzindo no sistema de ensino “nos últimos 20 ou 30 anos” (2016, p. 5), iniciamos nosso estudo pela procura do termo *ideologia* no texto do Projeto, cujos recortes trazemos enquanto sequências discursivas (Sd):

Sd 1: Art. 2º. A educação nacional atenderá aos seguintes princípios: I - neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Sd 2: Parágrafo único. O Poder Público não se imiscuirá na opção sexual dos alunos [...], sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

Sd 3: Art. 4º. As escolas confessionais e também as particulares cujas práticas educativas sejam orientadas por concepções, princípios e valores morais, religiosos ou ideológicos, deverão obter dos pais ou responsáveis pelos estudantes, no ato da matrícula, autorização expressa para a veiculação de conteúdos identificados com os referidos princípios, valores e concepções.

Sd 4: Art. 5º. No exercício de suas funções, o professor:

I - não se aproveitará da audiência cativa dos alunos, para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias;

II - não favorecerá nem prejudicará ou constrangerá os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas [...].

Como podemos observar nestas sequências, *ideologia* aparece predominantemente em função adjetiva, como uma qualificação da atitude de doutrinar, mas o substantivo *ideologia* em si não é explicitado no texto. Temos, portanto, a imprecisão de adjetivos referentes a um substantivo não definido. O único momento em que ideologia aparece substantivada é no “art. 2º: ideologia de gênero”, termo cunhado pelo movimento ESP para significar o que chamam de interferência dos professores na opção sexual das crianças. É uma discussão que foge ao que promete o título do Projeto, mas está lá, enquanto defesa da questão de gênero, a qual deveria ser, segundo o PL-193, concebida em “harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo” (2016, p. 1).

Fazendo a mesma busca na parte Justificativa do Projeto (2016, p. 5-8), ideologia aparece também sob a forma adjetiva dentro da seguinte família parafrástica:

correntes ideológicas  
doutrinação ideológica (3x)  
fins ideológicos  
cooptação ideológica  
escolhas ideológicas  
perspectivas ideológicas  
*bullying* ideológico  
réplicas ideológicas  
concepções ideológicas  
neutralidade ideológica

Novamente aparece apenas o caráter adjetivo do termo, o que nos leva a uma primeira questão: o que se pode entender de um adjetivo derivado de um substantivo que não é definido textualmente, mas suposto como evidente? Para nós, a imprecisão ou indefinição não é um acaso, tampouco deixa de produzir sentidos que, como vimos nestas paráfrases, têm a ver com a imputação de crime ao trabalho do professor. Ou seja, o professor não consegue extrair da Lei o que pode ou não exatamente em sala de aula, mas deverá não ultrapassar os chamados:

Sd 5: Art. 7º. [...] limites éticos e jurídicos da atividade docente, especialmente no que tange aos princípios referidos no art. 1º desta Lei.

E a pergunta: que limites seriam estes? Como delimitá-los? Seria ético não tratar as diferenças em sala de aula ou problematizar os saberes constituídos? Ao professor caberia simplesmente reproduzir o conhecimento, considerado como fato ou verdade? E ainda, até onde se pode ir em termos de “limites jurídicos”? As respostas não são dadas pela superfície textual, mas, a partir dos pressupostos da AD, sabemos que a língua em sua estrutura não esgota os sentidos e então seus efeitos vão se abrigar em outros lugares, acabando por instaurar o medo e a censura; afinal, conforme explicita o PL-193 (2016, p. 3-4), não parecendo conceber a existência de qualquer legislação anterior a respeito:

Sd 6: Art. 8º. O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, [...] encaminhadas ao órgão do Ministério Público incumbido da defesa dos interesses da criança e do adolescente, sob pena de responsabilidade.

Neste jogo que a língua engendra entre um dito e um não-dito que reverbera, desliza, podemos, por ora, compreender ideologia como sinônimo de doutrinação ideológica a partir de seus sentidos equivalentes: “determinada moralidade”; “[estudantes] doutrinados”; “abuso da liberdade de ensinar” (2016, p. 7); ou a partir do seu oposto: “pluralismo de ideias; liberdade de aprender e de ensinar; liberdade de consciência e de crença” (2016, p. 1). Segundo efeito este que aponta para a contradição

do/no Projeto: afinal, como falar em pluralismo de ideias ou qualquer tipo de liberdade em uma Lei que busca justamente impedir tais preceitos constitucionais? A partir da AD, sabemos que não se trata de uma contradição textual que se resolveria na literalidade da escrita, ou que apontaria para alguma falta de cuidado na elaboração da Lei. A contradição, sabemos, precisa ser compreendida pelos sentidos que coloca em jogo e pelo funcionamento que produz, o que passamos a investigar a seguir a partir do tratamento teórico que a noção de ideologia pode recobrar.

## 2.1 IDEOLOGIA E SUAS FILIAÇÕES DE SENTIDO

Pelo estudo que fizemos do PL-193 até aqui, já podemos apontar dois efeitos principais sobre a noção de ideologia: aquilo que é negativo, aliciador, criminoso, a ser, portanto, eliminado da escola; e aquilo pelo qual se pode ser afetado ou não, uma escolha.

Procurando entender este funcionamento no hoje, faremos agora uma incursão no tratamento teórico que a noção de ideologia recebeu em determinados momentos da história do conhecimento, elegendo como discurso fundador os estudos do filósofo Destutt de Tracy (1754-1836), que, motivado por ideais iluministas, elabora o projeto de uma ciência que trataria da origem e desenvolvimento de todas as ideias: a ideologia. Conforme Carvalho (2018), de Tracy, representante da burguesia revolucionária e soldado na Revolução Francesa, foi preso e, depois de solto, passou a integrar o Instituto Nacional de Paris em 1795 quando, em seguida, como Conselheiro de Instrução Pública, expediu circulares para escolas do país, destacando a importância da ideologia no currículo francês. Conforme Carvalho, de Tracy julgou que a ideologia daria bases sólidas para a moral e a ciência política, livrando-as de erros e preconceitos.

Superficialmente e ironicamente, poderíamos pensar que de Tracy queria levar a ideologia para a escola enquanto hoje o ESP quer expulsá-la. Mas não se trata disso. De Tracy pensava ideologia como uma ciência prática, que livraria o conhecimento humano de erros e preconceitos. Para Dunker (2008, p. 185), de Tracy propõe um ambicioso projeto, por meio do qual seria possível regular a sociedade resolvendo os desvios da política e os excessos do poder, o que para Dunker é ingênuo: tentar resolver os impasses seculares da filosofia política confiando na neutralidade da ciência.

O ESP parte também do pressuposto de uma dupla neutralidade: a da ciência e a do professor (PL-193, 2016, p. 1-3):

Sd 7: Art. 2º, neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.

Sd 8: [...] ao tratar de questões políticas, socioculturais e econômicas, apresentará aos alunos, de forma justa, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito [...].

Em defesa desta pretensa neutralidade, a sala de aula seria um espaço de transmissão de conhecimentos, cabendo ao professor, sem tomar partido, tratar os conteúdos de “*forma justa*” (Sd 8). Todavia, conforme Eagleton (1996, p. 181), a partir



da revisão de ideologia em Lukács, “A verdade [...] é sempre relativa a uma determinada situação histórica”, não se justificando o aprisionamento na antítese estéril entre ideologia como consciência falsa de um lado, e a ciência como absoluta e a-histórica de outro.

Vemos, porém, que o ESP compreende ideologia como aquilo que se pode tirar para que o conhecimento reste puro. Os professores que ferirem este pressuposto doutrinam, enganam, aliciam. E este efeito não aparece solto na história, basta voltarmos a de Tracy quando, com a derrota do exército francês na Rússia e a identificação cada vez maior do filósofo com o republicanismo, o anticlericalismo e o liberalismo, Napoleão passou a acusá-lo, e a seus seguidores, por fomentar agitações políticas, considerando-os subversivos, sonhadores, ideólogos (CARVALHO, 2018). Ideologia passa, portanto, a ser cunhada como engano, ilusão, inversão da realidade e, conforme Carvalho, numa época importante para a formação da opinião pública burguesa ocidental, o termo adquire um sentido negativo, determinado por interesses políticos precisos.

Para Dunker (2008, p. 186), Napoleão interpreta tal projeto astutamente, acusando de Tracy por fazer aquilo que ele, a seu modo, pretendia; ao mesmo tempo, acusando os “ideólogos” por praticarem aquilo que estes mesmos criticavam: a metafísica. Disso se depreendem dois aspectos sobre a noção de ideologia: 1) uso epistêmico: atividade que se apresenta como neutra quando, na verdade, é determinada; 2) uso político: as ideias que determinam a realidade como forma de legitimar o exercício do poder.

Como já dissemos, o ESP vai ao encontro deste primeiro aspecto, ao entender conhecimento como neutro, assim como de Tracy, e vai ao segundo aspecto a partir de uma aparente contradição: o ESP condena os professores que estariam em sala de aula fazendo uso político de uma doutrinação ideológica, quando o Projeto quer fazer justamente a mesma coisa. Isso não vai ser explicitado na literalidade do texto, então, aparecerá na forma de uma proteção à escola, numa espécie de espelhamento/garantia da própria Constituição (2016, p. 5):

Sd 9: A liberdade de consciência – assegurada pelo art. 5º, VI, da Constituição Federal – compreende o direito do estudante a que o seu conhecimento da realidade não seja manipulado para fins políticos e ideológicos, pela ação dos seus professores [...].

Importante lembrar, porém, que novamente não lemos aqui a contradição como um problema da construção textual, e sim a significamos a partir da prática política de seus defensores. Não se trata ainda de pensar alguma intenção premeditada, um grande plano de nação estrategicamente traçado, muito menos o desconhecimento do que se quer com o ESP, mas considerar que a língua permite o engendramento destas contradições articuladas a interesses políticos, a relações de poder.

Os defensores do ESP colocam-se em defesa da escola, fazendo da doutrinação ideológica o cerne dos problemas da educação hoje. Tudo faz crer que há um segmento da classe política preocupado demasiadamente com a escola e que a crise está justamente naquilo que o ESP iria solucionar. Isso não é novo. Os postulados do marxismo vão nos mostrar que as crises sobre as quais recai a atenção dos problemas sociais oculta algo que é de fundo, perturbando a visão do todo. Não teríamos condições aqui de explorar a questão da totalidade – dialética e determinada materialmente – como base da

compreensão filosófica em Marx, mas dele e de Engels recuperamos a volta que fazem a de Tracy para criticar a ideologia alemã, buscando compreender como ideias, valores, juízos guardam relação com a sociedade em que se inserem. Não para mostrar alguma correspondência, mas pensar, conforme as próprias palavras de Marx e Engels (2010, p. 51), que “A produção de idéias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”.

Para Dunker (2008, p. 187-188), é Marx que vai reverter a noção de ideologia de saber neutro e científico em saber processual, contraditório e histórico, para a qual a alienação é dos homens para com suas formas sociais reais em sua materialidade histórica. Mas Marx e Engels também vão relacionar ideologia ao sentido de ilusão, fantasia, para tratar da invenção de um passado que assegura a continuidade e a conservação social. E dois aspectos do funcionamento da ideologia passam por aí: a) a questão do ocultamento, mecanismo que impede que as determinações sejam percebidas:

[...] em toda ideologia, a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (MARX; ENGELS, 2010, p. 51).

e b) a questão da naturalização: mecanismo que apresenta os fatos como se fossem inevitáveis, naturais, sempre tomando o particular como se fosse universal. Em ambos os casos, o trabalho da ideologia atua no sentido de garantir e reproduzir as relações que estão na base da dominação de uma classe sobre a outra, relações estas que constituem a sociedade e seu universo ideal: ponto de partida do materialismo histórico para criticar a ideologia que predomina numa certa época: a da classe dominante.

Não queremos cair no risco de fazer pensar que Marx e Engels, no que discutiram no séc. XIX, se cola aos problemas do séc. XXI, mas dizer que seus postulados se mantêm atuais porque os problemas intrínsecos ao capitalismo de hoje são os daquele tempo. Ideologia em Marx e Engels encontra, portanto, o PL-193 como ocultamento da realidade, mas de uma realidade, neste caso, tomada como um conjunto de saberes uniformes, neutros e universais, dissociados das condições materiais de existência do sujeito. Não se trata, porém, de se preocuparem os defensores do PL-193 com os alunos ao modo como Marx e Engels pensavam a alienação do proletariado: para os autores (2010, p. 106), pensar a alienação era um dos meios para pensar a própria revolução; para o ESP, poderíamos dizer que se quer combater o que chamam “doutrinação” para justamente manter a alienação, compreendida por nós a partir de Orlandi (2012, p. 218), como aquilo que ocorre “quando o indivíduo não consegue discernir e reconhecer o conteúdo e o efeito de sua ação interventiva nas formas sociais”.

Não estamos falando, portanto, dos mesmos postulados, pois a discussão sobre ocultamento a partir dos Marx e Engels (2010, p. 65) precisa ser compreendida a partir de uma práxis revolucionária: “sempre no solo real da história; não de explicar a práxis a partir da idéia, mas de explicitar as formações ideológicas a partir da práxis material”; e a partir do ESP o ocultamento da realidade se mostra pelo trabalho doutrinador que os professores estariam fazendo.

É preciso pensar que Marx e Engels tomam a ideologia a partir da prática social; e o ESP a reduz como alienação, ocultamento, e a devolve para o campo das ideias: pelo aliciamento dos professores, os alunos seriam doutrinados, conforme Justificativa do PL-193, “a fazer determinadas escolhas políticas e ideológicas, que beneficiam, direta ou indiretamente as políticas, os movimentos, as organizações, os governos, os partidos e os candidatos que desfrutam da simpatia do professor” (2016, p. 6). Todavia, para Marx, aí em *Teses Ad Feuerbach*:

A questão de atribuir ao pensamento uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática [...], isto é, a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da *práxis*) é uma questão puramente escolástica. (2010, p. 120).

É esta crítica à escolástica que nos remete à leitura que Althusser (1985) fará de Marx e Engels na segunda metade do séc. XX, começando pelas teses sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE): que a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência; que as ideias ou representações que compõem a ideologia não têm existência ideal, espiritual, mas material, regulada por rituais materiais. Lembremos que Althusser (1985, p. 95-96) pretende partir do modo como o sujeito se reconhece em rituais práticos da vida cotidiana, para mostrar a necessidade de se chegar ao conhecimento científico deste mecanismo: tratamento científico da noção de ideologia.

Para Althusser (1985, p. 93), só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo e para o sujeito: duplo efeito característico da ideologia: “impor (sem parecer fazê-lo, uma vez que se tratam de ‘evidências’) as evidências como evidências, que não podemos deixar de reconhecer” (1985, p. 94). E é desse modo que a ideologia recrutaria a todos por meio do que Althusser trata como *interpelação*; logo, a partir de sua leitura, pensar-se fora da ideologia já é um efeito da própria ideologia: ilusão de que nunca nós mesmos estamos dentro dela, apenas os outros. É assim que se apresentam os defensores do ESP: os fora do jogo, fora da ideologia.

Althusser, ao discutir os AIE (religioso, jurídico, escolar, etc.), leva a questão para o interior das lutas de classes e o modo como uma e outra assumem a dominância. Ou seja, os AIE contribuiriam para que uma ideologia se tornasse dominante, mas ela não se realizaria neles; ela os ultrapassa, vem de outro lugar – “das classes sociais em luta: de suas condições de existência, de suas práticas, de suas experiências de luta, etc.” (1985, p. 107).

Recuperando a crítica à escolástica em Marx, pelo modo como vê o pensamento isolado da *práxis*, chegamos ao papel que Althusser vai atribuir ao AIE escolar para pensar também aí que filiação estabelecer com o ESP, sempre entendendo que não estamos tentando forçar correspondências, mas pensar o atravessamento da memória sobre os sentidos, no confronto de saberes.

Para Althusser (1985), a escola vai exercer o papel do aparelho religioso antes da Revolução Francesa, assumindo “o estabelecimento da hegemonia burguesa nas funções anteriormente preenchidas pela Igreja [...] não só sua hegemonia política, mas também a

sua hegemonia ideológica, indispensável à reprodução das relações de produção capitalistas” (1985, p. 76). Um trabalho ao modo do que o autor trata como uma partitura silenciosa, que nos leva a preencher o papel que nos cabe na sociedade capitalista, ou seja, “as relações entre exploradores e explorados” (1985, p. 80); uma música que produz um resultado vital para o regime capitalista, naturalmente encoberto e dissimulado “por uma ideologia da Escola universalmente aceita [...]: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga)” (1985, p. 80).

A neutralidade aparece em Althusser, portanto, como um acobertamento da ideologia burguesa dominante: a escola como neutra e desprovida de ideologia para que não se perceba aí o trabalho de reprodução das relações de produção. Embora o ESP compreenda a escola também como neutra e a denuncie como doutrinadora, estamos falando de concepções bastante distintas: Althusser faz uma crítica à escola por fazer trabalhar a ideologia da classe dominante, domesticando corpos dentro de uma sociedade capitalista – um aparelho a ser tomado quando da revolução do proletariado. Guardadas as proporções e diferenças, o ESP se coloca como combatente à doutrinação ideológica, mas justamente porque acredita assim devolver a escola aos ideais conservadores de uma minoria que continua ditando os modos de produção da sociedade capitalista.

Afirmam seus defensores, conforme Penna e Salles (2017, p. 35), que “suas motivações são absolutamente despolitizadas e descompromissadas com qualquer tipo de ideário ou filosofia”, mas somente para anular questionamentos ao movimento e aos projetos de lei que dele derivaram, revestindo-se de uma “aura igualmente apartidária”. Assim, enquanto a escola de Althusser é um aparelho de Estado, o Estado para o ESP precisa ser dissociado da escola, porque considera que os professores doutrinadores são fruto dos anos da esquerda no poder: se o Estado se articula ao ESP é somente como necessário ao processo de criminalização do professor. A escola é, portanto, lugar de *doutrinação ideológica* para o ESP e *inculcação* para Althusser, mas ambos se encontram de modo diverso, pois o efeito produzido é que o ESP quer justamente voltar à escola criticada por Althusser: uma escola reprodutora das relações de exploração no modo de produção capitalista.

Adquirem, por consequência, papel fundamental os sujeitos deste processo: professor e aluno. Em Althusser (1985, p. 81), professor seria aquele ao qual os pais entregam seus filhos em confiança, que servirá ao recrutamento do aparelho escolar sem ter (a maioria diz o autor) “suspeita do ‘trabalho’ que o sistema (que os ultrapassa e esmaga) os obriga a fazer”. Já o professor do ESP é alguém que, dotado de plena autonomia, seria, pelo texto do PL-193, um criminoso, dada a adjetivação que podemos elencar a partir das ações que os professores viriam cometendo em sala de aula:

doutrinador  
agressor  
hostilizador  
estigmatizador  
aproveitador  
manipulador  
desrespeitador

constrangedor  
explorador  
sectarista  
abusador  
ameaçador  
cooptador  
perseguidor  
praticante de *bullying*

São estes adjetivos que subjetivizam o professor do PL-193 e, diferente da escola de Althusser, cujo professor não sabe sobre os mecanismos que o alienam, este é tomado enquanto sujeito de direito que sabe o que faz e é totalmente responsável por suas ações.

Por sua vez, pensando o sujeito aluno, Althusser (1985, p. 79) vai usar o termo “vulnerável”, considerando que a escola seria o único AIE que vai dispor, “durante tantos anos da audiência obrigatória [...], 5 a 6 dias num total de 7, numa média de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista” (1985, p. 80). Também o ESP, Art. 2º, traz a “vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado” (2016, p. 1) e, Art. 5º, a norma de que o professor “não se aproveitará da audiência cativa dos alunos”. Ambos, portanto, usam “vulnerabilidade” e “audiência” (*obrigatória* em Althusser e *cativa* no PL-193), mas não estão falando do mesmo sujeito, já que Althusser está discutindo a necessidade de luta do proletariado em tomar os AIE; enquanto o ESP quer justamente manter a submissão às formas do poder. Isso confirma, segundo Pêcheux (1988, p. 161), que “uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes – todos igualmente evidentes – conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva”.

Por meio destas filiações de sentido, já podemos afirmar que o ESP não pode ser tomado como uma proposta descabida, sem sentido. A imprecisão e o abrigo do senso comum parecem compor justamente um projeto claro de escola. Assim, não falta nada ao texto do PL-193, tudo está ali, tanto que, mesmo ainda não aprovado em muitas casas legislativas, o medo já se faz sentir nas escolas. De igual maneira, não se pode dizer que o modo como ideologia “aparece” no PL-193 se dá por ignorância, ou desconhecimento de concepção teórica. Os sentidos que ali funcionam dão conta de uma prática política precisa: conter qualquer forma de reflexão crítica em sala de aula.

Isso mostra que o ESP não está isolado da sociedade em que encontrou abrigo, uma sociedade marcada, embora se busque negar, pela luta de classes, mas não no mesmo sentido de Althusser: uma classe lutando para tomar os aparelhos de Estado. No ESP, grande parte da população, mesmo educadores, defendem o Projeto, apontando, assim, para a importância e atualidade de Pêcheux (1988, p. 297) na crítica que faz a Althusser: o risco de uma interpretação funcionalista dos AIE, que pode levar a pensar o homem apenas como suporte (como vimos pelo modo como concebe o papel do professor) despossuindo o sujeito-político da possibilidade de agir, se não pela revolução, ao menos pela mudança.

Para Pêcheux, não existiria na luta de classes o encontro de dois mundos distintos e preexistentes a lutarem entre si, e a classe mais forte venceria. Isso nos faz olhar para a

luta de classes travada aí não como apenas espaço de reprodução, pois, conforme Pêcheux (1988, p. 144), “as ideologias não são feitas de ‘idéias’ mas de práticas”, o que leva os AIE para a cena da luta ideológica de classes em suas relações de desigualdade-subordinação. Para o autor (1988, p. 144), a ideologia não é o espírito do tempo, a mentalidade de uma época, “que se imporia de maneira igual e homogênea à ‘sociedade’, como espaço anterior à luta de classes”. Do mesmo modo, o AIE não seria a realização de uma ideologia em geral, nem a realização sem conflitos da ideologia da classe dominante: são seu lugar e meio de realização; o palco de uma dura e ininterrupta luta de classes, “simultânea e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas da transformação das relações de produção (isto é, da revolução, no sentido marxista-leninista)” (1988, p. 145).

É nestas condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção que Pêcheux vai pensar o conjunto complexo dos AIE em suas relações de contradição-desigualdade-subordinação, pois não seria possível, conforme o autor (1988, p. 145), numa crítica a Althusser, pensar que todos os AIE contribuíssem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para sua transformação. Logo, Pêcheux (1988, p. 147) não pensa a contradição como oposição entre duas forças que imprimiriam força uma contra a outra – a luta ideológica entre classes antagônicas não é simétrica. No ESP, por exemplo, não vemos uma elite de um lado e trabalhadores de outro. Envolvidos por um discurso conservador, alimentado pelo ódio aos professores que estariam desvirtuando as famílias, mesmo os prejudicados por uma escola da mordada defendem-na, confirmando que a determinação ideológica se dá por identificação e não por escolha consciente do sujeito. Ou seja, defendem os interesses de um projeto que, ao final das contas, só se interessa pela escola como espaço de reprodução, de formação de mão de obra, e não como espaço de emancipação dos sujeitos.

## 2.2 CIÊNCIA E PRÁTICA POLÍTICA: OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DO SUJEITO

Ao tratar da apropriação subjetiva dos conhecimentos científicos, Pêcheux (vale lembrar: também discutindo uma política do proletariado) retoma a questão da prática discursiva em sua articulação com a prática política, pensando não uma prática de sujeitos no sentido de ações, mas uma prática determinada, conforme o autor (1988, p. 214), a partir de “indivíduos interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”.

Para o autor, a interpelação do sujeito se desdobra entre o sujeito locutor ou da enunciação (aquele que toma posição, responsável, livre) e o sujeito universal, científico da realidade do mundo das coisas: o sujeito em sua relação com o sentido, cujo efeito recai sobre os efeitos paradoxais deste desdobramento e sua relação com o modo como a prática discursiva está articulada à prática política: “toda prática discursiva está inscrita no complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas” (PÊCHEUX, 1988, p. 213).

Em Althusser, a ideologia recruta os indivíduos em sujeitos, e Pêcheux (1988, p. 157) vai dizer que, se a ideologia recruta os sujeitos, e recruta a todos, “é preciso, então, compreender de que modo os ‘voluntários’ são designados nesse recrutamento” e se reconhecem no processo, o que tratará a partir das três seguintes modalidades de subjetivação.

A primeira, a da superposição entre o sujeito da enunciação e o universal, representa uma tomada de posição “em plena liberdade”. Na segunda, o sujeito da enunciação se volta contra aquilo que o sujeito universal lhe “dá a pensar” (1988, p. 215), entrando em cena a dúvida, a contestação, a revolta em relação aos saberes daquela formação discursiva que lhe é imposta. É o mau sujeito, “que produz as formas filosóficas e políticas do *discurso-contra* [...], sob as diversas formas teóricas e políticas, reformistas e esquerdistas” (1988, p. 216). E a terceira seria quando o sujeito universal não permite um sentido no funcionamento de uma FD. Lembrando que Pêcheux está tratando da prática política do proletariado, esta terceira modalidade de tomada de posição vai ter a ver com a prática política de tipo novo, a revolução, não entendendo, ele explica (1988, p. 217), que haveria aí uma completa ruptura e o “fim das ideologias”, mas um trabalho de transformação-deslocamento da forma-sujeito.

Por meio destas modalidades, Pêcheux vai dizer que não se pode opor a produção do conhecimento à prática política: de um lado, a produção do conhecimento da primeira modalidade; do outro, a prática política da segunda. Esse antagonismo se manifestaria:

*[...] no interior da forma-sujeito, na medida em que o efeito daquilo que definimos como o interdiscurso continua a determinar a identificação ou a contra-identificação do sujeito com uma formação discursiva, na qual a evidência do sujeito lhe é fornecida, para que ele se ligue a ela ou que a rejeite. (1988, p. 216, grifos do autor).*

Trata-se do duplo trabalho de “acobertamento-rejeição” da ideologia, enquanto a terceira modalidade se daria sob a forma do “desarranjo-rearranjo” do complexo das formações ideológicas. Para o autor, somente nesta terceira modalidade é que haveria condição para a apropriação subjetiva dos conhecimentos e para a apropriação subjetiva da política do proletariado, cujo fim seria lutar “contra o mito de uma ‘pedagogia pura’ [...] e contra o mito de uma reconstrução dos conhecimentos na ‘atividade’ do sujeito” (1988, p. 218). Um mito que evita olhar para o que o autor chama de crucial: a não existência de qualquer começo pedagógico. Para Pêcheux (1988, p. 218), “todo efeito pedagógico se apóia sobre ‘o sentido’ pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas ‘sempre-já aí’ e que lhe servem de matéria-prima”. Ou seja, toda pedagogia supõe ir à essência das questões, desconsiderando o sujeito e “o lugar da política na pedagogia” (1988, p. 219), fato que combina duas abordagens: a que faz passar por objeto do conhecimento puros efeitos ideológicos (realismo metafísico) e a que apresenta o objeto como uma convenção arbitrária (empirismo lógico). Para o autor, tanto num caso como no outro, o que se tem é a transmissão-reprodução dos conhecimentos: uma inculcação (1988, p. 219), termo aparece em Althusser (1985, p. 79) para falar do que faz a escola.

O ESP se aproxima desta pedagogia que pratica a pura exposição-transmissão de conhecimentos e que não vê no sujeito a possibilidade de reconstrução dos saberes: a

pedagogia que o PL-193 defende é a que trabalha de “forma justa” o conhecimento científico, entendendo-o como o sentido já-sabido, preexistente, isolado do social. Esta mistificação, segundo Pêcheux (1988, p. 219), separaria os conhecimentos científicos a partir de uma identificação direitista de um lado; e “o obscurantismo e as tendências regressivas-liquídadoras, que apresentam, frequentemente, feições ‘esquerdistas’” de outro: prática burguesa da política na pedagogia que permite a demarcação entre conhecimento científico e processos de inculcação ideológica; uma demarcação historicamente determinada pela luta teórica e pela luta ideológica das classes, cuja distinção é sempre uma distinção política e não puramente científica.

Para Pêcheux, esta relação de desigualdade ou discrepância entre o científico e o que ele traz como a “ignorância” (inculcação) pode tomar diferentes formas dependendo da natureza do aparelho escolar e do modo de produção que domina a formação social considerada, mas não se pode ser anulada: não se pode apresentar um conhecimento puro independente do trabalho da ideologia. Ou seja, no processo pedagógico sempre será necessário reestabelecer um sujeito que vai se colocar por identificação e desidentificação, cuja apropriação do conhecimento jamais se daria sob a forma de uma dedução, mas na forma de uma configuração que se transforma: “o real enquanto ‘necessidade-pensada’” (1988, p. 221).

O ESP quer, portanto, algo da ordem de um impossível, que é fazer da escola o lugar da apropriação-reprodução do conhecimento como se isso estivesse apartado do sujeito da prática política. Paradoxalmente, lendo Pêcheux, podemos pensar que o que deseja o ESP é sintoma da prática política inerente à prática pedagógica: inscrevem-se ideologicamente pedindo que não haja ideologia na escola. Portanto, não haveria como, pelo menos pela leitura que fazemos, o ESP se sustentar, já que seus dois pressupostos não existem: um aluno e um professor que não sejam sujeitos interpelados e um conhecimento científico que não esteja articulado à prática política.

Isso fala da contribuição importante de Pêcheux (1988, p. 223): todos não aprendem do mesmo jeito, logo a desigualdade entre os alunos não é de ordem biopsicológica ou mesmo sociológica, mas, segundo o autor, “efeito da luta ideológica das classes sobre o terreno da apropriação social dos conhecimentos, em seu vínculo com a apropriação subjetiva desses conhecimentos”. É isso que vai levar Pêcheux a dizer que a escola não é o lugar onde isso tem origem, mas apenas um dos lugares da luta de classes que atravessa a apropriação subjetiva do conhecimento. Althusser também vai dizer que não é na escola que isso tem origem, mas encerra-se em determinismos, o que Pêcheux questiona.

Embora, para o ESP, a escola seja apontada como o único lugar da formação social que precisaria desta patrulha (parece que na igreja, na política, na polícia, etc. não há problemas quanto a isso), para Pêcheux não é na escola que se dá a *penetração* destes saberes (1988, p. 224). A escola é um dos lugares desta realização, e a resistência se inscreve pelo modo como a segunda modalidade de identificação do sujeito, quando este se volta contra o sujeito universal da ideologia, está sempre ali presente, espontânea enquanto funcionamento da ideologia do proletariado e que, como diz Pêcheux, não é apagada quando da possibilidade da terceira, “capaz de traçar *linhas de demarcação* em relação aos efeitos discursivos-ideológicos da identificação e da contra-identificação, destruindo certas evidências” (1988, p. 226).



Desse modo, no tecido dos sentidos que vêm pela memória, poderíamos dizer que os apoiadores do ESP sabem o que estão fazendo quando tentam conter as formas de contraidentificação do sujeito da enunciação com o sujeito universal, sob pena de conter sempre e eternamente uma tomada de consciência mais radical, daí a tentativa de afastar, a qualquer custo, o questionamento sobre as formas de domínio social. E Pêcheux (1988, p. 229) já alertava que, desde que o socialismo surgiu, um perigo mortal espreita a sociedade capitalista: o surgimento de práticas políticas e ideológicas novas, “visando simular a ideologia e a política do proletariado para tentar mascarar, desfigurar e acobertar a existência concreta do socialismo”. Poderíamos pensar nos dias de hoje, guardadas as devidas proporções, que o perigo de que trata o ESP tem um pouco disso, afinal, *professores comunistas estariam doutrinando nossas crianças*, como é recorrente nos argumentos a favor.

A partir destas filiações de sentido, que se repetem, deslizam e se esvaem, podemos levantar uma questão que, julgamos, pode ser respondida a partir da reflexão já trazida: que interesse é este por parte de políticos, muitos sem nenhum conhecimento do que seja a realidade da escola, assim como o idealizador do Projeto, um advogado, com as questões da escola? A crise da escola ganha nome – doutrinação e ideologia de gênero – e um único inimigo: o professor. E, com isso, lançam uma cortina de fumaça para os verdadeiros problemas que a escola enfrenta. Eles não os desconhecem, mas acertam o alvo, se considerarmos, conforme Pêcheux, que é o aparelho escolar que vai contribuir para a penetração-inculcação, simulando a:

[...] ‘necessidade-pensada’ dos conhecimentos científicos sob a forma de evidências ideológicas de diversas naturezas, numa intricação tal que a ‘incompreensão’ (a dúvida, a resistência e a revolta) daqueles que sentem a escolarização como uma intrusão um momento desagradável pelo qual têm que passar, etc. (isto é, a grande massa dos explorados do modo de produção capitalista) é um sintoma que traduz ao mesmo tempo a separação objetiva do trabalho manual e do trabalho intelectual nesse modo de produção, e também a resistência espontânea dessa massa e essa penetração-inculcação, o que, no conjunto, caracteriza o que é chamado às vezes de seu ‘mau espírito’. (1988, p. 224).

Podemos dizer que o ESP vem para conter os “maus espíritos”, julgando que qualquer forma de questionamento ou resistência pode se voltar contra as formas de manutenção do poder. Afinal, é necessário todos saberem que há lugar para reproduzir conhecimento e há lugar para fazer política; que há os que realizam o trabalho manual e os que realizam o trabalho intelectual; que haja técnicos e especialistas; e que nunca tenhamos consciência dos modos de exploração a que somos submetidos.

Para o ESP, a ideologia seria o grande impedimento deste projeto de sociedade, porque apontaria para a falha deste discurso, desnudaria o que se deseja enquanto interesse de dominação numa formação social. Todavia, sabemos que a ideologia não é um ocultamento, uma névoa que se dissipa e, então, tem-se a realidade; nós e eles somos determinados por ela e se nos dizemos fora é somente pelo efeito que ela mesma produz. Não é possível, portanto, a partir de Pêcheux (1988, p. 209), fixar e distinguir “‘o que é ideológico’ (enquanto ligado a uma tomada de posição) e ‘o que não é ideológico’ (enquanto situado para além de toda tomada de posição)?”. Somos todos seres ideológicos; e todo discurso é, em essência, ideológico.

Desse modo, não é possível, segundo o autor (1988, p. 209), pensar uma lógica disjuntiva que oponha história, em sua objetividade de um lado; e luta de classe tomando posição a esta objetividade de outro. Para o ESP, sim: ou se aprende a ciência ou se discute política; ou se problematiza os saberes ou se doutrina; ou é Escola *sem* Partido ou é escola *com* partido. Algo que é possível a partir de determinada prática pedagógica e mediante um canal de denúncias pelo qual aluno ou pais podem denunciar o professor, assumindo para nós, nas palavras de Gadet e Pêcheux (2004, p. 31), a “incessante vigilância de tudo o que – alteridade ou diferença interna – arrisca questionar a construção artificial de sua unidade e inverter a rede de suas obrigações”. O ESP serve a esta vigilância e atende a esta sociedade artificial, funcionando, conforme os autores, como:

[...] a invenção de uma gestão estatal da ideologia, desunindo e acoplando os discursos especializados (tecnicamente adequados a seu objeto e coincidindo com ele), e os discursos provenientes de um espaço completamente exterior, lugar do ilógico e do não formulável, em que a ‘poesia’ e a ‘loucura’ combinam seus poderes. (2004, p. 115).

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aos que criticam o ESP, é comum levá-lo para o terreno do absurdo, do que deve ser ignorado porque não teria como ser implementado, mas enquanto isso ele ganha forma e força, precisando, portanto, ser problematizado, discutido amplamente. Não o compreendemos como algo “fora da realidade”, descabido, por isso tentamos aqui apresentar uma reflexão que o tire do espaço do absurdo e passe a significá-lo a partir das relações de poder que engendra. E fazemos isso alertando a escola, uma escola que se quer democrática, com as palavras de Paulo Freire (1996), autor fortemente atacado pelo movimento do ESP:

[...] nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 1996)

Ao trazer isso, Freire parece antever os rumos que tomaria a escola hoje, ou mesmo porque os problemas do seu tempo são os de agora. Pensar a educação como neutra passa, portanto, longe de algum desconhecimento, ou mesmo um plano arquitetonicamente planejado; antes, fala do modo como somos afetados pelas relações de força de uma minoria que usa do Estado para atender a seus interesses e acentuar sempre e cada vez mais o abismo social. Assim, não é por acaso que seja Paulo Freire (2011) constantemente atacado pelos defensores do ESP; afinal, ele já indagava:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que a vida? [...] Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? [...] ‘porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos’.

A sempre atualidade de Freire nos leva à atualidade do pensamento de Pêcheux (2006, p. 30), ao dizer que as “‘técnicas’ de gestão social dos indivíduos [para]: marcá-los, identificá-los, classificá-los, compará-los, colocá-los em ordem [...]...” – um espaço administrativo no qual o Estado (2011, p. 92) age à distância sobre as massas, procurando “anestesiá-los”, a divisão dos sentidos e da interpretação. Todavia, segundo Orlandi (2012, p. 213), em todo processo discursivo há sempre a possibilidade de “‘furos’, falhas, incompletudes, apagamentos e isto nos serve de indícios/vestígios para compreender os pontos de resistência”.

Desse modo, já que o campo do jurídico não impediu que o movimento ganhasse força pelo País, a resistência tem ganhado corpo no interior da sociedade civil, como o Movimento Educação Democrática<sup>5</sup>, Professores Contra o Escola Sem Partido, Coletivo Pró-educação de Tubarão/SC, entre tantos outros, que vêm produzindo artigos e têm participado de debates, provocado audiências, divulgado notícias nas redes sociais..., enfim, fazendo um enfrentamento e mobilizando a categoria e a sociedade como um todo para refletir sobre políticas que incidem na educação do País sem compromisso nenhum com a nação e com uma escola emancipadora e democrática. Todavia, usando palavras de Orlandi (2012, p. 231), porque a língua, a ideologia e o Estado falham em sua articulação do simbólico com o político, a resistência é possível: “não na forma heroica a que estamos habituados a pensar, mas na divergência desarrazoada, de sujeitos que teimam em (r)existir” (2012, p. 234). Vamos teimar, seremos resistência.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- CARVALHO, B. L. P. de. Antoine Destutt de Tracy: o “pai” do termo ideologia (artigo). In: *Café História – história feita com cliques*. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/o-pai-do-termo-ideologia/>>. Publicado em: 5 mar. 2018. Acesso em: 10 ago. 2018.
- DUNKER, C. I. L. Discurso e ideologia. In: SIGNORINI, I. (Org.). *[Re]discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- EAGLETON, T. A ideologia e suas vicissitudes no marxismo ocidental. In: ŽIŽEK, S. (Org.). *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 179-226.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Campinas. Pontes, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2010.
- MARX, K. Manifesto do Partido Comunista. In: COUTINHO, C. N. et al. *O Manifesto do Partido Comunista 150 anos depois*. Rio de Janeiro/São Paulo: Contraponto/Fundação Perseu Abramo, 1998.
- ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 59-71.
- ORLANDI, E. P. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

<sup>5</sup> Leitura importante a respeito dos movimentos de resistência está em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido\\_miolo.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2017/05/escolasempartido_miolo.pdf) Acesso em: 10 ago. 2018.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD et al. *Papel da memória*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2010. p. 49-57.

PÊCHEUX, M. Foi “propaganda” mesmo que você disse? In: *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 73-92.

PENNA, F.; SALLES, D. da. A dupla certidão de nascimento do *Escola Sem Partido*: analisando as referências intelectuais de uma retórica reacionária. In: MUNIZ, A. da C.; LEAL, T. B. (Org.). *Arquivos, documentos e ensino de História*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2017.

QUINALHA, R. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. In: SINGER, A. (Org.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 131-137.

SAMPAIO, T. G. A luta por uma educação emancipadora e de qualidade. In: SINGER, A. (Org.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 145-149.



Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.