



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA - PPGLL

Valmir Nunes Costa

**Embates discursivo-ideológicos em produções textuais
escolares: alunos *versus* discursos institucionais**

Maceió
2014

Valmir Nunes Costa

Embates discursivo-ideológicos em produções textuais
escolares: alunos *versus* discursos institucionais

Maceió/AL
Setembro / 2014

Valmir Nunes Costa

Embates discursivo-ideológicos em produções textuais
escolares: alunos *versus* discursos institucionais

Tese apresentada para obtenção do grau de doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, orientada pelo prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho.

Maceió/AL
Setembro / 2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

C837e Costa, Valmir Nunes.
Embates discursivo-ideológicos em produções textuais escolares: alunos versus discursos institucionais / Valmir Nunes Costa. – Maceió, 2014.
150 f.

Orientador: Helson Flávio da Silva Sobrinho.
Tese (Doutorado em Letras e Linguística: Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 143-150.

1. Análise do discurso. 2. Discurso institucional. 3. Alunos de ensino básico - Produção textual. 4. Ensino básico. 5. Carnavalização. I. Título.

CDU: 81'42

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

TERMO DE APROVAÇÃO

VALMIR NUNES COSTA

Título do trabalho: "EMBATES DISCURSIVO-IDEOLÓGICOS EM PRODUÇÕES TEXTUAIS ESCOLARES: ALUNOS *VERSUS* DISCURSOS INSTITUCIONAIS"

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTOR em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

Helson Flávio da Silva Sobrinho

Prof. Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho (PPGLL/UFAL)

Examinadores:

Antonio de Pádua Dias da Silva

Prof. Dr. Antonio de Pádua Dias da Silva (UEPB)

Maria Stela Torres Barros Lameiras

Profa. Dra. Maria Stela Torres Barros Lameiras (UFAL)

Maria Inez Matoso Silveira

Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira, (PPGLL/UFAL)

Lidia Maria Marinho da Pureza Ramires

Profa. Dra. Lídia Maria Marinho da Pureza Ramires (UFAL – Campus Sertão)

Maceió, 1º de setembro de 2014.

AGRADECIMENTOS

Desejo agradecer a várias pessoas que direta ou indiretamente colaboraram para que eu tivesse condições de realizar este sonho de aperfeiçoamento acadêmico.

Em primeiro lugar, aos meus pais: Helena Nunes Costa e Francisco de Araújo Costa. Desejo agradecer também ao meu orientador da UFAL, o Professor Dr. Helson Flávio da Silva Sobrinho, à Dra. Rita Zozzoli e à Profa. Dra. Inez Matoso, a qual ficou na co-orientação do meu trabalho durante um ano e meio.

Não posso deixar de mencionar, com muito carinho, o nome da Profa. Dra. Stela Lameiras, cujas aulas me encantaram e me fizeram aproximar mais e mais da Análise do Discurso.

Agradeço também a meus irmãos que sempre ficaram na torcida para que eu obtivesse êxito durante este curso: Valdeci, Clarete, Dilza, Valderi e Valdeci.

Com toda certeza há muito mais pessoas a quem devo agradecer, e peço desde já perdão por não mencionar aqui, dado que o número dessas pessoas é volumoso.

RESUMO

A presente tese focaliza o embate ideológico entre os discursos dos alunos do Ensino Básico e os discursos institucionais. O *locus* deste processo teórico analítico são as produções textuais dos alunos, onde se materializam a luta ideológica e os processos de dessacralização de falas institucionais. Tais mecanismos jogam com os discursos institucionais no sentido de desnudar-lhes os interesses de classes e escamoteamentos da realidade que são o contraponto dos discursos totalitários que visam à manutenção do *status quo*. Através das categorias da Análise do Discurso de linha francesa (AD) visamos explicitar as marcas linguísticas dos discursos de discentes que exibem uma atitude linguístico/discursiva capaz de dispersar sentidos, como também de suscitá-los diante dos discursos institucionais veiculados na escola e que têm tendência controladora de sentidos. Ao lado das teorias da AD, trabalhamos com a perspectiva de estudos bakhtiniana no tocante a noções importantes como as de ideologia e carnavalização. Toda luta ideológica, segundo Bakhtin, se dá em prol da centrifugação de forças centrípetas responsáveis por discursos monologizantes (BAKHTIN, 2008b). Com os termos *centrifugação* e *forças centrípetas*, queremos dizer modalização de discursos institucionais inflexíveis ou relativização/dispersão de sentidos institucionais por parte desses escolares. Os expedientes encontrados a partir das materialidades discursivas foram os de ironia, paródia, implícitos, sarcasmo, abordagem do grotesco, humor, subversão, entre os principais, os quais, vistos no seu conjunto, denominamos carnavalescos.

Palavras-chave: Discurso institucional. Produção textual. Carnavalização. Ensino Básico

ABSTRACT

This thesis focuses on the clash between ideological discourse among students of basic education and the discourses of the institution. Aims to describe linguistic processes desecration of institutional discourse conveyed in school. The locus of this process are the textual productions of the students, which materializes this ideological struggle in favor of centrifuge centripetal forces responsible for monologizing discourses (BAKHTIN, 2008b). With the terms centrifugation and centripetal forces, we mean modalization inflexible institutional discourses or relativization / institutional dispersal directions by these students. The files found in both phase conjectures and after the reading and interpretation of the corpus (for he had experience of the author in the field of education), were of irony, parody, implicit sarcasm, approach the grotesque, humor, subversion, between the main, which, seen as a whole, call carnival. Such mechanisms play with the institutional discourses in order to strip them of classes and interests hiding of reality that are the counterpoint of totalitarian discourse aimed at maintaining the *status quo*. Through the categories of Discourse Analysis of French brands we aim to explain the language of the speeches of students who exhibit an attitude linguistic / discursive able to disperse senses, but also to arouse them before institutional discourses conveyed in school and tend controller senses. Beside theories of AD, we work with the perspective of Bakhtin studies regarding the notions of language, ideology and carnivalization.

Keywords: Institutional discourse. Textual production. Carnivalization. Basic Education

(...) O problema de saber como descer do mundo dos pensamentos para o mundo real transforma-se em problema de saber como descer da linguagem para a vida (...).

(Karl Marx, *apud* Henri Lefebvre:
*Pour comprendre la pensée de Karl
Marx, s/d. In: o pensamento vivo de
Karl Marx, 1985*)

(...)

Bakhtin desenvolve uma sutil modalidade de ideologia sob a denominação de ideologia do cotidiano, que se desmembra em discursos interior e exterior e difere da ideologia oficial, em certo sentido, por apresentar mais sensibilidade e mobilidade. Por essa razão ela é o receptáculo das contradições que, atingido certo limite, acabam implodindo a ideologia oficial.

Paulo Bezerra
(apresentação / in:
Freudismo, Bakhtin,
2007)

SUMÁRIO

RESUMO.....	I
ABSTRACT	II
INTRODUÇÃO	133
1 A PERSPECTIVA DE ESTUDOS BAKHTINIANA.....	18
1.1 Carnavalização e cosmovisão carnavalesca bakhtiniana.....	25
1.2 A linguagem do grotesco	30
1.3 A ironia	32
1.4 Assimetria na interação como forma de surgimento de atitudes discursivas subversivas	33
2 A ANÁLISE DO DISCURSO E AS CATEGORIAS DISCURSIVAS	38
2.1 O sujeito e a apropriação do conhecimento.....	43
2.2 Polissemia.....	45
2.3 A metáfora	46
2.4 Formação discursiva	49
2.5 A Análise do Discurso, o real da língua e questões da materialidade	53
2.6 Linguagem e embate social	59
2.7 Gesto, interpretação e efeito de evidência: discurso e sentidos.....	65
2.8 Formações inconscientes nos sentidos presentes em produções textuais: a questão da Psicanálise	69
3 ASPECTO DA ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DESTE TRABALHO	72
4 SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS EM “JOGO”: LEITURA E ANÁLISE DO CORPUS	82
4.1 Focos de embates alunos <i>versus</i> professor	83
4.2 Embate por identidade: professor e aluno em questão de sentido.....	94
4.3 Cópias e inadequações gráficas como atitude evasiva	99
4.4 Discursos dessacralizadores em “atitudes evasivas”	104
4.5 A metáfora como fator de deslizamentos de sentidos	113
4.6 Criatividade na produção textual sob a ótica discursiva.....	119
4.7 Paródia e derrisão do outro.....	128
4.8 Ironia enquanto expediente de embate	132
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS	143

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Relação percentual entre produções textuais colhidas durante a pesquisa e produções triadas para a análise discursiva.....	75
Figura 2 - Escolas pesquisadas.....	76
Figura 3 - Perfis das escolas pesquisadas: estrutura física, organização e acesso à merenda escolar.....	76
Figura 4 - Ilustração do texto do aluno criada pelo próprio aluno.....	94
Figura 5 - Produção textual que alia o verbal e o não-verbal. A sequência discursiva nesta produção pode ser observada no texto verbal e no não-verbal.....	124
Figura 6 - Destaque na produção do aluno, o qual associa melhor a figura do professor a questões salariais do que propriamente a seus méritos no processo de ensino-aprendizagem.....	135

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente pesquisa é o embate discursivo-ideológico materializado em produções textuais de alunos do Ensino Básico. Está implícito aí que, para nós, é fato que existe um enfrentamento na formação discursiva¹ escolar. Por ela, circulam muitos outros discursos também institucionais, com os mesmos poderes coercitivos que os seus. Os escolares (alunos) participantes do dia a dia escolar podem assumir diversas atitudes diante de tais discursos, desde uma postura mais passiva ou de submissão, até uma atitude dessacralizadora, através dos mecanismos da crítica direta ou implícita; das paródias, do sarcasmo, da ironia, da evasão, de uma responsividade ambivalente, enfim, de uma atitude centrifugadora dos sentidos monologizantes veiculados na e pela instituição.

Entre os sujeitos envolvidos (os escolares) e seu “adversário” (as instituições) - se é que podemos dizer assim, há uma relação desigual de poder escamoteado pela naturalização da instituição estatal, “controladora” de todas as outras “micro” instituições. Os discursos veiculados na instituição escolar podem também tomar lugar em diferentes instituições (a família, a língua portuguesa, as leis, entre outras).

A atitude discente de embate é patente se observarmos o dia a dia da escola, e isso se materializa, sobretudo, na prática linguístico-discursiva. Como é necessário delimitar um *corpus*, achamos adequado estabelecer como material para leitura e interpretação, as produções textuais² colhidas nas escolas pesquisadas.

Analisar embates entre alunos e instituições, mediados por produções textuais, é também analisar práticas linguísticas contextualizadas onde o enfoque principal é

¹ A formação discursiva se define em relação com a formação ideológica. Esta circunscreve uma posição dada numa conjuntura sócio-histórica. A partir dessa posição dada, a formação discursiva se define como “aquilo que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2001, p. 43).

² Texto é um significante que reporta ao conjunto maior de outros significantes quando estes estão organizados em estruturas capazes de comportar/veicular discursos. Os textos têm suas propriedades intrínsecas, como informa a linguística textual capazes de fazê-los ser percebidos como um todo coerente, coeso e completo. Isso, no entanto, é uma ilusão textual, visto que ele existe em função dos discursos, os quais nunca são completos, mas são elos de uma cadeia maior que tem sua origem na história e, portanto, materializa ideologias. Esta, sim, atravessa os textos através dos discursos que é capaz de veicular. O discurso em Orlandi (2001) é textualizado; tem uma “materialidade linguístico-histórica” (p. 31). É a essa textualidade; materialidade linguístico-histórica que o analista toma como objeto de observação. Outros termos são relacionados à materialidade discursiva em Orlandi: formulação e texto(discurso) enquanto unidade de análise (p.32). O analista não visa interpretar textos, mas “compreender os processos de significação que estes textos atestam. Detectar os gestos de interpretação que neles se inscrevem” (p.50). O acento vai sempre para o processo da textualização que o trabalho do analista devolve ao texto.

discursivo, e o objeto, ideológico. O contexto é o pedagógico³, visto que todos os textos que compõem o *corpus*, como também as informações contidas no diário de bordo do pesquisador, foram colhidos na escola e produzidos no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Com relação à teoria de base de cuja perspectiva analisamos o aludido embate entre discursos, elegemos a Análise do Discurso (doravante, AD), e também algumas noções bakhtinianas, as quais elucidaremos adiante.

A AD é uma teoria da linguagem, visto que só em linguagem se produz sentido, e é, ao mesmo tempo, instrumento para análise de qualquer material discursivo, esteja ele em linguagem verbal ou não. Enquanto teoria, procura se afirmar como área de conhecimento, estabelecendo o discurso como seu objeto específico de estudo. Enquanto instrumento de trabalho do analista, a AD compreende um conjunto de noções que visam a abordar discursos os mais variados. Entre as principais noções da AD estão: o próprio discurso, a formação discursiva, ideologia, sujeito, história, memória, todas estas noções, embora trazidas de outros campos teóricos, como a Linguística, a Psicanálise e o materialismo histórico, são ressignificadas na AD para formar um corpo teórico próprio.

No decorrer deste estudo, vamos abordar de forma mais detalhada as categorias de que nos valem para analisar o *corpus* do presente trabalho, além do que abordaremos outras mais, na parte de fundamentação teórica, a exemplo de algumas noções presentes em Bakhtin (carnavalização, língua...), e em Zozzoli, como a categoria de sujeito (relativamente autônomo), mas essa definição – como também a noção bakhtiniana de carnavalização - foi por nós ressignificada para abarcar a noção de inconsciente ao lado da de consciente. Sobre a carnavalização, esta também foi ressignificada, para trabalharmos, com ela, questões discursivas e não de literatura - como fez Bakhtin - enquanto expediente de dessacralização de discursos institucionais.

O objeto de estudo trabalhado pode-se depreender das perguntas de pesquisa que elaboramos. A saber:

³ O discurso pedagógico (DP) para a AD apresenta-se como um discurso autoritário ao lado de outros tipos de discurso apontados por Orlandi (1987, p. 15): o discurso lúdico e o discurso polêmico. O que faz desse discurso autoritário está na questão do referente (ausente) oculto pelo dizer; não há, na realidade, interlocutores, mas um agente exclusivo. Para Orlandi (p.16), “o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando”. Para Orlandi, apenas a linguagem é forma de ser desse discurso.

- a. Como se materializa textualmente o discurso do confronto frente a discursos institucionais?
- b. Como se dá a dessacralização de sentidos, por alunos, presente em produções textuais escolares do Ensino Básico e quais os principais contextos de ocorrência das atitudes polissêmicas frente a discursos institucionais?

A título de justificativa, podemos dizer que a pesquisa a que se propôs o projeto que ensejou a escritura desta tese justifica-se por vários motivos. Um desses é que vem trazer novos conhecimentos sobre o tema trabalhado, o qual tem chamado a atenção de alguns pesquisadores contemporâneos, uma vez que articula dois campos teóricos de relevância e que estão intimamente ligados: a teoria relativa à carnavalização, advinda do filósofo russo Mikhail Bakhtin e a AD de linha francesa.

Concordando com Faria (2002), que diz que “para que se possa pensar em alternativas pedagógicas é necessário conhecer a realidade onde se atua e o contato com as crianças será o contato com a realidade” (p. 17), acrescentamos que o que vale para as crianças das séries iniciais no tocante ao contato para o conhecimento da realidade da escola, vale também para os alunos de todas as séries do Ensino Básico. Como uma de nossas propostas metodológicas é essa, mencionamos que esse contato e seus frutos apontam para mais uma das importâncias deste trabalho.

Já há trabalhos publicados sobre o tema que propomos. Esses trabalhos não deixariam de ser louváveis, se não apresentassem os problemas das políticas de fechamento e silenciamento de sentidos. Esses problemas ainda devem ser superados. A questão é: como? Diz Orlandi (2004) que “não é sob o modo da exclusão mas o da inclusão pelo já significado que funcionam os efeitos de silenciamento dos sujeitos e da estagnação dos movimentos sociais e políticos” (p. 117). Concordamos com Orlandi, entendendo que as políticas de fechamento referem-se aos sentidos unívocos que as instituições pretendem impor à “interpretação” de seus discursos. Quanto aos silenciamentos de sentidos, estes referem-se à força centrípeta que pretenderia calar outras vozes; calar os sujeitos. Tudo isso está relacionado à manutenção do *status quo*, que Orlandi trata como estagnação.

Conhecer discursos dessacralizadores é também compreender como eles se manifestam textualmente e apontam para discursos institucionais fechados em seus sentidos, denunciando, de certa forma, políticas de fechamento dentro das instituições.

Como objetivos, este trabalho prioriza, primeiramente (e de modo geral), compreender o fenômeno linguístico-discursivo do embate ideológico em produção textual escolar, assim como suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna. E, em sentido mais específico, pudemos enumerar os seguintes objetivos:

- Caracterizar o tipo de fazer linguístico do embate ideológico no âmbito do Ensino Básico;
- Verificar sua relação com os discursos institucionais veiculados na Escola;
- Analisar pontos e contrapontos entre os discursos escolares e institucionais.

Antes de falar sobre cada parte deste texto, frisamos que várias partes desta tese trazem o termo “atitude polissêmica”. Com ele, queremos nos referir ao que os alunos fazem quando, através de seus textos, afrontam as instituições. Isto é uma faculdade do sujeito relativamente autônomo, termo compilado de Zozzoli (2002, 2003, 2006), mas também, a nosso ver, característico do sujeito da AD, se pensarmos na AD da terceira época, como comentaremos mais diante.

Quanto à disposição do conteúdo deste texto em capítulos, reservamos os dois primeiros (capítulos) para fazer a fundamentação teórica sendo que, no capítulo 1, fizemos uma relação da perspectiva de estudos bakhtiniana com a AD, explicitando pontos de contato e compatibilidades, uma vez que ambas transcendem o aspecto material, imanente da língua, resgatando seu contexto sócio-histórico, seu sujeito e sua dimensão discursiva, pontos que foram abstraídos dos estudos linguísticos com os cortes saussurianos (sincronia x diacronia, língua x fala).

No capítulo 2, tratamos das bases da Análise do Discurso, procurando explicitar como uma teoria, que surgiu com o objetivo de analisar discursos políticos, passou a contemplar temas (discursos) os mais diversos, a exemplo daquele a que nos propomos analisar: o discurso de escolares do Ensino Básico referente ao discurso institucional.

Em seguida, no capítulo 3 apresentamos a metodologia aplicada a esta pesquisa, de duas formas, mas sem uma divisão estanque, queremos dizer, os dois aspectos foram tratados de forma coesa: (1) de forma geral explicitamos o tipo de metodologia que utilizamos para realizar nossa pesquisa e, (2) de forma mais delimitada, informamos sobre o método utilizado (o etnográfico), como também sobre observação, notas, instrumentos de pesquisa, *corpus*, datas e locais, limites em que ocorreu a pesquisa que ensejou a escritura da presente tese.

No capítulo 4, analisamos os dados do *corpus* do trabalho onde enfocamos a dimensão discursiva dos textos coletados e também das observações feitas durante a pesquisa e registradas em diário de bordo. Ao levantar categorias dentro do que pudemos depreender dos textos lidos, organizamos este item de tal forma que pudemos subdividi-lo em vários subitens. **Elementos do contexto da pesquisa**, que já informa sobre embates discursivos entre alunos e instituições, **focos de embates versus professor**, onde o enfoque está especificamente centrado na figura do professor enquanto (re)produtor da ideologia institucional. **A atitude evasiva do aluno**, a qual se reflete nos textos através, por exemplo, de cópias e inadequações gráficas, **Discursos dessacralizadores em “atitudes evasivas”**, item que ilustra o embate discursivo em que o aluno, através de diferentes táticas, “desautoriza” a instituição. E um outro subitem, ainda dentro do capítulo 4, que diz respeito à **metáfora enquanto expediente de deslizamento de sentidos**, item que mostra como instituições humanas, podem se utilizar de alegoria no que denominamos o real da relação corpo a corpo.

Analisadas as sequências discursivas, elaboramos um texto que informa nossas conclusões do que lemos nos discursos analisados. Esse item resume os achados da análise das sequências discursivas e também reflete sobre a tensão existente entre o processo centrípeto dos discursos institucionais em oposição à força centrífuga presente nos discursos dos sujeitos escolares, revelando métodos, táticas e expedientes empregados por ambos os lados nessa luta ideológico-discursiva responsável por constantes ajustes na configuração do quadro histórico-social das relações entre o poder institucional e a organização social.

1 A PERSPECTIVA DE ESTUDOS BAKHTINIANA

De modo geral, as ciências humanas se estruturam com base no discurso. Esse princípio é bakhtiniano (BAKHTIN, 2003, p. 31). O homem compreendido aí, como afirma Barros (2005, p. 26) é aquele produtor de textos, de discursos, e não qualquer homem, ou qualquer de suas dimensões, como uma forma anatômica estudada fora do texto em ciências diversas, como a biologia e a matemática. As concepções bakhtinianas de língua e de linguagem se aproximam das concepções da AD por este fato: a língua não é uma entidade à parte da cultura humana passível de ser estudada como uma estrutura, mas ela é o próprio sujeito em uma de suas formas de representação.

Conflitos entre pessoas por conta de mal entendidos é algo frequente. Isso tem muito a dizer sobre o caráter da palavra, ou, melhor dizendo, do discurso. O que ressalta, de início, é que a língua é lugar de equívocos, é terreno, dizendo no mínimo, pantanoso, movediço. Muitos relutam em aceitar o fato de que toda compreensão e toda leitura é passível de contradições. Os sentidos dos enunciados nunca estão colados a estes, como se faz deduzir das palavras no contexto do dicionário. Ler, por isso, requer uma especialização, ou seja, uma prática linguística que busque na vivência, no contexto de uso, sentidos que não estão na superfície das palavras, mas em sua historicidade. Todo iniciado na AD sabe que na base de todo sentido se encontram conjugados o contexto sócio-histórico e também a memória⁴. Toda palavra tem uma “alma”, que não se presta a uma leitura automática e óbvia. Seu significado (o da palavra viva) não pode ser dicionarizado, pois este recurso daria dela apenas um indício. A alma da palavra é o discurso que esta materializa. Na empreitada de significar, e também de escamotear sentidos, as palavras se aliam a outras palavras e a recursos sintáticos para complexificar sua função semântica. Como ela em si não é significado, produz efeitos entre seus leitores, os sentidos de um discurso podem ser tantos quantos forem os seus sujeitos receptores / leitores. É nesse sentido que Pêcheux (1990) diz que o discurso é efeito de sentido entre sujeitos. Como os sentidos de um discurso não são óbvios, eles possibilitam o efeito da multiplicidade ou heterogeneidade entre “os receptores”. Um significado literal, se possível, destruiria a possibilidade de jogo com a linguagem, a alma das palavras desfaleceria. Sentidos homogeneizantes arrebanhariam

⁴ Trataremos dessas categorias mais à frente.

sujeitos rendidos aos sentidos unívocos sem possibilidade de réplica. A palavra se transmutaria em injunção, em regras, em prisão semântica, em cadeira cativa de consciências totalmente assujeitadas.

Se é correto afirmar (com Bakhtin/Volochinov) que toda palavra é ideológica, o mesmo se pode dizer da ideologia em relação à língua: toda ideologia é simbólica e não pode se manifestar fora da linguagem. Ainda sobre a questão da palavra, Stella (2008) corrobora seu caráter ideológico com um termo bastante expressivo: ela seria “um elemento concreto de feitura ideológica” (p. 178). Aí se encontra um dos principais motivos por que o marxismo se interessa pela palavra (aqui no sentido geral de linguagem). No materialismo histórico a ideologia é instrumento de luta de classes e é através dela que ocorre o confronto e a dominação de uma facção da sociedade sobre a outra.

Stella (2008), do ponto de vista bakhtiniano, disserta sobre a *palavra* e esclarece pontos importantes não enfocados pela linguística imanentista. Ela (a palavra) é antes de tudo ideológica e possui propriedades que superam sua visão enquanto mero elemento de um repertório linguístico, pois concorre para o seu funcionamento efetivo todo um contexto sócio-histórico sem o qual se tornaria inoperante. Ao lado disso, elementos como entonação concorrem para a construção de sentidos entre interlocutores. Diz o autor citado, referindo-se ao texto *Discurso na vida e discurso na arte*, assinado por Voloshinov e publicado pela primeira vez em 1926, que “a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre um falante e um interlocutor, concentrando em si as entonações do falante, entendidas e socialmente compartilhadas pelos interlocutores” (p. 178). Com isso, fica claro para nós que a palavra não é um ente solitário no dicionário, resgatada à medida que o falante precisa comunicar algo; ela acopla a si expedientes expressivos variados, como é o caso da entonação, e marca lugares (ideológicos) de significação que dão ao diálogo vida e dinâmica, que significa o mundo, mas que o transforma também à medida que é posta em funcionamento.

Bakhtin/Volochinov (1999, p. 32) confirma a mútua implicação entre signo e ideologia quando afirma que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos, são mutuamente correspondentes”. Mais adiante afirma que “tudo que é ideológico possui um valor semiótico” (p. 32).

O lugar de onde se fala, quando da exposição de uma teoria, situa o pesquisador quanto aos domínios e fronteiras do seu objeto de pesquisa. Ao falar de lugar aqui

pensamos em termos de estrutura, que não é o caso da estrutura física ou material, mas simbólica. É lugar disciplinarizado; institucionalizado; lugar epistemológico. É claro que isso tudo não significa a mesma coisa, pois o lugar da disciplina é controlado pela instituição. A epistemologia é outra coisa apesar de também compreender um lugar. A AD compreende um campo teórico, isto é, um lugar, e ter um lugar, como bem diz Scherer (2008, p. 134), parafraseando Foucault (1996) “pressupõe que ela tenha uma unidade de um objeto pedagógico desde a sua fundação; assim como podemos entender melhor de que forma, a partir dos saberes de referência, tal disciplina produziu a tão desejada visibilidade”.

Da perspectiva de estudos bakhtiniana, buscamos inicialmente a questão da carnavalização. Consideramos que todos os expedientes tomados pelos alunos durante o embate ideológico são, em termos amplos, carnavalescos, e aqui ressignificamos o processo carnavalesco bakhtiniano para aplicá-lo à linguagem ordinária (não literária), pois Bakhtin trabalhou a carnavalização referindo-se a textos literários, principalmente no estudo sobre a Cultura popular na Idade Média e no Renascimento. Esses expedientes (a ironia, o humor, a paródia, a cópia...) formam um mosaico “colorido” de um tom que podemos chamar carnavalesco, se bem que este termo também possua um sentido estrito, mas em termos amplos, copiar trechos de livros ou de revistas e entregar aos professores em lugar de uma produção textual autêntica, justapor frases aleatórias sem nexos preenchendo apenas o número de linhas solicitado pelo professor, escrever coisas sem relação com o tema da produção textual solicitada, frustrar as expectativas de questões norteadoras de produções textuais tendenciosas, praticar verbalmente nos textos a subversão de valores são exemplos de reações que aparecem nas produções textuais, mostrando-se às vezes grotescas, subversivas, sarcásticas, irônicas e ridículas, e, por que não dizer humorísticas? O sentido de carnavalização em Bakhtin é menos pacífico do que crítico, é, em vez de neutro, ideológico. Então há um sentido em certos expedientes de embate que podem ser denominados carnavalescos, os quais vão além da graça e da diversão.

Na pesquisa etnográfica⁵, quem dá os contornos do objeto pesquisado são os achados a partir da leitura do *corpus*. Assim, pressuposições iniciais a respeito da questão de pesquisa podem ser reformuladas no decorrer da mesma. Como nos propusemos trabalhar com os expedientes de embate ideológico, entre os quais está a

⁵ Trabalhamos com esta modalidade de pesquisa. Adiante, no item sobre metodologia abordaremos a teoria relativa à etnografia no âmbito da pesquisa.

carnavalização (nesse sentido, a carnavalização é tomada num sentido mais restrito, ou seja, em vez de falarmos em folguedo, em festa popular que alegoriza as mais diversas situações da vida cotidiana, falamos em expedientes linguísticos que, juntos, dão à linguagem o tom de “festa”, de “alegria” tendente ao sarcasmo, à ironia etc.), e observamos, a partir da leitura dos dados coletados, que este não é um expediente tão recorrente quanto imaginamos inicialmente, concentrar-nos-emos naqueles que apareceram de forma mais explícita nos textos coletados, sem, no entanto, nos esquecer do expediente carnavalesco.

No início do século passado, filósofos como Bakhtin já notaram efeitos do autoritarismo advindo de discursos institucionais em todos os âmbitos da vida pública. E é o que vemos no dia a dia escolar relativamente ao discurso dos professores dirigidos aos alunos. Bakhtin, quando abordou o tema da carnavalização, constatou que este foi um recurso utilizado por pessoas para quem os discursos institucionais eram dirigidos. A carnavalização produzia o efeito inverso da rigidez, do monólogo, da força centrípeta dos discursos institucionais, dessacralizando-os, desviando seus sentidos rígidos e provocando o riso numa alegoria patente ao clima de festa, de euforia, e como atitude clara de criativo traquejo no lidar com imposições muitas das vezes puramente protocolares, mas que não atendiam realmente ao anseio comum de organização da vida em sociedade; do bem comum.

O riso, peça fundamental no processo de carnavalização, relativiza sentidos. Rir dos discursos, segundo Faraco (2003, p.79), deixa clara a sua unilateralidade e os seus limites, descentrando-os, portanto. Para esse autor, a consciência socioideológica passa a percebê-los como apenas alguns entre muitos e em suas relações tensas e contraditórias. Paraphraseando Bakhtin em *A cultura popular na idade média e no renascimento* (2008b), Faraco (op. cit., p. 57) acrescenta que “o riso destrói, assim, as grossas paredes que aprisionaram a consciência no seu próprio discurso, na sua própria linguagem⁶”.

⁶ Para efeito de compreensão da nossa concepção de língua/linguagem adiantamos: **Linguagem** é toda forma de expressão e de jogo discursivo (a língua, a fotografia, a pintura, o cinema, a música...), umas mais passíveis do que outras no que tange esses jogos. O que distancia e aproxima umas e outras da linguagem é o seu potencial expressivo. **Língua** é uma forma de linguagem, a mais representativa daquilo que chamamos de cultura. Em AD diz-se que a língua é materialidade dos discursos. É estudada, enfim, de muitas perspectivas. A principal delas é a Linguística que visa a estudar a língua de uma perspectiva científica. Para esta ciência, a língua é sistema (estrutura). Cada signo (palavra) se compõe de significante e significado. Estas são, no entanto, instâncias imanentes. Nesta perspectiva, há um corte epistemológico que acaba por excluir de seus estudos o sujeito, o sentido e o contexto sócio-histórico. Por conta disso, não é uma perspectiva apropriada para a AD.

No contexto da ideologia dominante, segundo Ponzio (2008, p.12), podemos constatar que esta fundamenta-se e está presente na categoria da identidade. Está presente em projetos que tendem a reproduzir o *status quo* e também nos que se propõem a modificá-la. Toda forma de reivindicação se baseia, dado o tamanho do domínio da identidade, na identificação. O autor conclui que tudo isso cria um universo comunicativo onde mecanismos como o da homologação, o da identificação excluem qualquer alteridade.

Para esse autor, a revolução bakhtiniana, por outro lado, organiza-se na mudança do ponto de referência da fenomenologia, a qual já não se coloca no horizonte do “Eu”, mas no do “Outro”. Os discursos com pretensão centrípeta⁷ por parte das instituições sociais chocam-se com a ambição de criar um mundo polifônico, nas palavras de Faraco (2003), “um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes”. Segundo este autor, o risco que se correria é o de reificação do homem, nenhuma consciência deveria ser convertida em objeto de outra; nenhuma poderia se sobrepor a outras. Afirma que Bakhtin, nesse sentido, é utópico e nos convida a renunciar aos “hábitos monológicos (Problemas da Poética de Dostoievsky, 2008b, p.272); e aprender com o próprio Dostoievsky enquanto criador do romance polifônico (p. 36)”.

A carnavalização põe em discussão a monologia em qualquer forma que se apresente. O mesmo, e mais acentuadamente ainda, se pode dizer do princípio dialógico, pois este é maior, em termos de categoria, do que a carnavalização. Existe carnavalização porque existe dialogismo. A revolução bakhtiniana, afirma Ponzio (2008, p.13), “consiste em voltar a propor (...) a dialogia de uma diferença que, por sua constituição, está impossibilitada de ser indiferente ao outro”.

O recurso à carnavalização de sentidos institucionais monológicos faz parte de um “projeto”⁸ do sujeito ativo responsivo diante de uma possível ameaça à percepção de sentidos totalitários, mesmo que estes apareçam de forma disfarçada.

Não sabemos de fato o que os alunos pretendem, talvez inconscientemente, fazer. Sabemos tão somente que dizer é realizar algo por intermédio da linguagem.

⁷ Referimo-nos aqui a discursos autoritários, os quais tendem a monopolizar significados; discursos geralmente institucionais. Sobre o significado dicionarizado da palavra centrípeta, para que compreendamos melhor o que estamos querendo dizer, com *pretensão centrípeta*, este termo, segundo Nascentes (1988), significa: “que se aproxima do centro”. Sobre o seu oposto (centrífugo), o mesmo autor diz: “que se afasta do centro”. Referentemente a discursos, os termos querem se referir discursos de sentidos mais estáveis (centrípetos), ou mais deslizantes (centrífugos).

⁸ Pusemos o termo *projeto* entre aspas por achá-lo algo consciente, e nem sempre o aluno se dá conta do que faz quando produz o seu discurso.

Embora, em nível de conjeturas, supomos que com a carnavalização os alunos pretendam recuperar o homem lúdico que perdeu espaço com a complexificação das sociedades modernas, e com a distribuição cada vez mais assimétrica do poder político nas instituições; recuperar também autonomia de atribuição de sentidos que foram desautorizados pelas instituições; desautorizar discursos monologizantes das instituições; reagir contra o controle dos sentidos no âmbito escolar. Contudo, isso que acabamos de colocar, ainda merece ser pesquisado. Foi essa a proposta do presente trabalho, não querendo dizer com isso que descobrimos cada pretensão dos alunos através de suas produções .

É importante nos estudos bakhtinianos a visão de língua como um organismo vivo em contraposição à abordagem estruturalista que, através de suas abstrações (principalmente nas dicotomias saussurianas) deixa de fora de seus estudos a questão sócio-histórica e a do sujeito. O que Bakhtin propõe é que não se pode separar tais elementos sob pena de o estudo se configurar como a dissecação de um cadáver (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999); algo sem vida; sem mobilidade. A língua existe em função de seu caráter sócio-histórico de onde retira os sentidos que veicula. É mobilizada por sujeitos, ao mesmo tempo em que os mobiliza.

A coadunação de que falamos anteriormente, pelo menos no caso da concepção do sujeito, se dá se pensarmos na concepção de sujeito mais atual praticada dentro da AD. O que acrescentamos à noção bakhtiniana que relativiza esse assujeitamento é que o sujeito, longe de ser apenas consciente, tem também uma dimensão só acessível através do seu discurso. A abertura da AD aconteceu ainda com Pêcheux em sua *Análise do discurso em três épocas* (1983). O sujeito, à medida que ocupa lugares, deixa suas marcas, que podem ser críticas; refratárias aos papéis típicos de cada lugar ocupado. Na noção bakhtiniana relativa ao sujeito, a atitude responsiva denuncia um ser cuja palavra pode tanto refletir quanto refratar a realidade.

Bakhtin, para certos autores, a exemplo de Goulart (2006)⁹ e Giacomelli (2009), pode ser classificado entre os teóricos da enunciação. Para a AD esses teóricos incorrem no equívoco de achar que o sujeito é a fonte do seu dizer; a ilusão do sujeito como origem, como expressa em nota Orlandi (2001, p. 98). Assim sendo, eis aí por que Bakhtin sofreria restrição entre alguns analistas do discurso. *Mutatis mutandis*, ocorreria

⁹ Este autor diz, inclusive que “a teoria da enunciação de Bakhtin destaca a produção de linguagem na perspectiva da enunciação, ressaltando a natureza social da situação de produção de discursos” (p. 05).

com Benveniste, mas ao mesmo tempo apreensível na linguagem apenas por suas marcas textuais¹⁰. Com esse autor, a diferença é que ele não percebe o lado sócio-histórico, ele é estruturalista, diferentemente de Bakhtin. Isso torna esses autores totalmente diferentes um do outro, pois o sujeito em Bakhtin é apreendido na linguagem viva, e não apenas através de marcas linguísticas. Quanto à relação de Bakhtin com a AD, pressupomos que, sendo relativamente autônomo, esse sujeito tem parte na “autoria” do que diz, mesmo sendo um sujeito clivado, ou seja, um sujeito, também, inconsciente, concorrendo para a sua atitude subversiva frente aos discursos institucionais tanto seu consciente quanto seu inconsciente. Assim também ocorre com o sujeito da AD se pensarmos nele (e é assim que pensamos) não mais como sendo completamente assujeitado, como se pensava nos primórdios da AD, mas como um sujeito que exerce uma certa liberdade diante de sua produção linguístico-discursiva, visando a significados específicos, mesmo que nem sempre isso seja possível.

O sujeito na concepção bakhtiniana tem toda possibilidade de transcender o que está posto, pois, se por um lado se assujeita (recebe uma língua que já existia antes do seu nascimento, uma história que já se desenrolou antes do seu aparecimento como sujeito, uma sociedade já estruturada onde este sujeito constitui-se pessoa...), por outro contribui para a transformação de si enquanto sujeito, se desvencilhando de posturas, modos de ser e de espaços previamente marcados para serem ocupados pelo sujeito. Através de sua ação responsiva ativa ele pode influenciar um rumo possível para sua própria história e para o devir histórico-social. O sujeito que afronta a instituição mostrando-lhe as falhas através de suas falas, não pode ser um sujeito apenas falado, mero construto da linguagem, mas sim um sujeito relativamente autônomo. Esse *relativamente*, em nossa concepção, abre espaço para o conteúdo de seu discurso a que ele não tem acesso a não ser pela via da análise.

Este sujeito, outrossim, não paira juntamente com a linguagem num espaço abstrato acima do corpo. Sujeito e indivíduo de carne e osso concorrem para essa luta por espaço e pela transformação. Para que a linguagem seja articulada, todo o corpo é mobilizado, assim como também todas as outras faculdades do indivíduo, tornando-se inviável uma separação entre indivíduo e sujeito. Parece ser isto que Orlandi (2001, p. 10) quis dizer quando afirmou: “não esqueçamos, o sujeito é determinado pela

¹⁰ Para que se compreenda o que são **marcas textuais/linguísticas** convém pensar na língua em uso. Em um artigo de jornal, por exemplo, podemos dizer que as marcas linguísticas do sujeito lá presente são os seus pronomes (eu, me, mim), palavras como próprio, mesmo, e desinências como *-auto*.

exterioridade mas, na forma-sujeito histórica que é a do capitalismo, ele se constitui por esta ambiguidade de, ao mesmo tempo, determinar o que diz”.

Na análise das materialidades discursivas vamos pressupor esse conceito de sujeito: que tem autonomia relativa,- mas também que é atravessado pelo inconsciente - e prova isso quando faz o confronto através de muitas de suas atitudes dentro da escola. Se esse sujeito (escolar) não fosse responsivo ativo não “brincaria”, por exemplo, com as regras do fardamento escolar, contrariando-as em parte (fardamento incompleto, incrementado com tênis multicoloridos e chamativos, apliques nos cabelos com tinturas coloridas, pulseiras e brincos grandes, o que ofusca a ideia do fardamento escolar – uniformidade -, só para citar poucos exemplos), sobre cujo assunto tais alunos estão sempre sendo chamados a atenção pela direção da escola.

1.1 Carnavalização e cosmovisão carnavalesca bakhtiniana

A carnavalização é um polêmico recurso da linguagem, ao lado da ironia e outros topos (metáfora etc.). Brait (2008), por sua vez, afirma que o procedimento irônico multiplica suas faces, assim a carnavalização, portanto, pode-se constituir como uma das faces da ironia – mas no geral é a ironia que constitui-se como uma das faces da carnavalização - quando no discurso assimétrico da instituição o sujeito “receptor” desse discurso busca desestabilizá-lo abrindo espaço, sem respostas diretas, para outros sentidos que não sejam os institucionalizados.

A carnavalização é um princípio do qual o carnaval é réplica. Convém, portanto, conhecer o que venha a ser carnaval, para começar a visualizar o princípio carnavalesco presente na perspectiva de estudos de Bakhtin.

É a própria vida que representa durante o carnaval. Nesse intervalo, o jogo que se joga transforma-se em vida real. No carnaval essa é a dinâmica e natureza específica; seu modo particular (do carnaval) de existência. Se o povo tem duas vidas, para Bakhtin o carnaval é a sua segunda vida, e tem base no princípio do riso. Essa segunda vida tem caráter festivo.

Bakhtin (2008, p.7) afirma que a festa é a propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média. Acrescenta que todas essas formas representavam um elo exterior com as festas religiosas e que,

Mesmo o carnaval, que não coincidia com nenhum fato da história sagrada, com nenhuma festa de santo, realizava-se nos últimos dias que precediam a grande quaresma (daí os nomes franceses de *Mardi gras* ou *Carême-prenant* e, nos países germânicos, de *Fast-nacht*). O elo genético que une essas formas aos festejos pagãos agrícolas da Antiguidade, e que incluem no seu ritual o elemento cômico, é mais essencial ainda (2008, p.7).

Tinhorão (2000, p. 63) afirma que tais diversões coletivas foram prodígios do transbordamento das festas litúrgicas inspiradas pelo calendário religioso, do interior das igrejas para as ruas, a partir do final do século XIV. Tais transbordamentos também viriam a ser férteis no sentido de produções literárias.

Típicas das civilizações humanas, explica Bakhtin (op. cit., p. 07), todas as festividades, de qualquer tipo, representam forma primordial, marcante, da civilização humana. Não se faz necessário visualizá-las como tendo uma finalidade apenas prática; como um produto das condições práticas do trabalho coletivo nem da necessidade biológica ou fisiológica de descanso periódico. Para Bakhtin, essas coisas (os “exercícios” de regulamentação e aperfeiçoamento do processo do trabalho coletivo, o “jogo no trabalho”, o descanso ou a trégua no trabalho) nunca chegaram a ser verdadeiras *festas*. Bakhtin (op. cit.) continua afirmando que

Para que o seja, é necessário um elemento a mais, vindo de uma outra esfera da vida corrente, a do espírito e das ideias. A sua sanção deve emanar não do mundo dos *meios* e condições indispensáveis, mas daquele dos *fins superiores* da existência humana, isto é, do mundo dos ideais. Sem isso, não pode existir nenhum clima de festa (p. 07).

Tinhorão (op. cit., p. 63) explica que o movimento do interior da igreja (área limitada dos templos) para o exterior, no sentido do encaminhamento das festividades, exterior esse que ostenta céu aberto e espaço público, iria provocar desde logo um competente deslocamento da diretriz religiosa de tais manifestações, baseada no estímulo à fé e à devoção – explica o autor, para objetivos profanos. Desta forma, desligaram-se do modelo inspirado nas sugestões da liturgia cristã, com o objetivo, agora, de seguir padrões coerentes com seus novos interesses, as festas coletivas urbanas passaram da orientação estética da Igreja para a burguesia das sociedades criadas à sombra de determinadas corporações de ofícios.

O que resultou do exposto, ou da mudança, referentemente a temas destinados a servir de enredo a tais festas, foi a elaboração de um tipo novo de literatura sem uso do

recurso à glosa espontânea de episódios religiosos, mas sobretudo pela criação de textos em que a irreverência popular e o sentido cômico eram expostos a serviço da afirmação das instituições ou da crítica política ou de costumes. O caminho percorrido, historicamente falando, por essas festas coletivas, desde o interior das igrejas em que surgiram até o que viria a constituir os modernos desfiles carnavalescos com carros alegóricos, envolvendo crítica política ou costumes, e uma abundância de representações de variados temas e enredos - afirma o autor - ainda não foi até hoje traçado.

Se compararmos o contexto em que Bakhtin observou o expediente carnavalesco (do interior da igreja para o espaço público; do estímulo à devoção para objetivos profanos; inspirado numa liturgia cristã institucionalizada para depois seguir o caminho da dessacralização da própria sociedade e suas instituições religiosas; e não só nesse contexto, mas principalmente no da literatura) com o contexto educacional, mas pensando agora não mais em termos literários – se bem que é daí que vamos retirar subsídios para falar em uma possível carnavalização em sala de aula - de narrativas alegres e ao mesmo tempo sarcásticas, e sim em termos discursivos, vamos ver nas análises das sequências discursivas que o processo é relativamente semelhante. O alvo também são os discursos autoritários. Por discursos autoritários tomamos todo discurso institucional devido ao seu modo injuntivo e à sua força coercitiva. Sua autoridade vem de ter sido sancionado pelos próprios representantes da sociedade através de sua função legislativa.

Recorremos aqui a Bakhtin para compreender um fenômeno atual e de grande valor nos estudos de gêneros textuais produzidos por alunos do Ensino Básico. Apesar de esse modo de escrever não ser uma surpresa para nós professores que participamos do dia a dia escolar, não podemos deixar de notar que essas produções textuais têm algo de inusitado em relação a textos produzidos em outros momentos da história, mesmo os escolares. Se fôssemos considerar os gêneros produzidos diretamente nas telas do computador *online*, nas redes sociais, então é que o “problema” aumentaria. Mas esse tipo de texto ficou fora do recorte que fizemos para pesquisa, e concentramo-nos nos textos produzidos em sala de aula pelos alunos do Ensino Básico, ambiente em que, quase sempre, infelizmente, o aluno não dispõe de computador. Esse recurso a Bakhtin (2008b) se dá pela atualidade de seus estudos e observância dos princípios ou da cosmovisão carnavalesca que vemos permear todas as instâncias das produções textuais

escolares na atualidade, trazendo características tanto dos diálogos socráticos quanto das sátiras menipéias ou simplesmente as menipéias, como resume Bakhtin (2008b).

Vejamos uma breve menção desses gêneros, seguindo a obra mencionada de Bakhtin.

Bakhtin (2008b) dá conta, no surgimento dos gêneros textuais, de um campo que os antigos denominaram sério-cômico, o qual surgiu na Antiguidade Clássica, perpassou a época do Helenismo e que sobrevive em nossos dias. O campo dos gêneros sério-cômicos opõe-se, no entanto, a gêneros como a epopéia, a tragédia, a retórica clássica, etc. As particularidades dos gêneros sério-cômicos consistem em que se ligam por uma profunda visão folclórica e carnavalesca do mundo, isso se refletindo nos textos produzidos desde a antiguidade clássica. Segundo Bakhtin (2008b, p. 122), “variando de grau, todos eles estão impregnados de uma cosmovisão carnavalesca específica e alguns deles são variantes literárias diretas dos gêneros folclórico-carnavalescos orais”. Podemos transpor a cosmovisão carnavalesca literária para as produções textuais escolares que em certa medida manifestam a cultura popular e a cosmovisão carnavalesca nos termos de Bakhtin. Essa característica perpassa os aludidos textos colocando imagem e palavra numa relação especial com a realidade.

Como se pode ver da leitura de textos dos gêneros sério-cômicos, em todos há também “um forte elemento retórico, mas este muda essencialmente no clima de alegre relatividade da cosmovisão carnavalesca: debilitam-se a sua seriedade retórica unilateral, a racionalidade, a univocidade e o dogmatismo” (p. 122). Bakhtin fala da aludida cosmovisão como algo forte e intenso. Usa para qualificá-la termos como *poderosa força vivificante e transformadora e vitalidade indestrutível*. Sempre há uma dessas características a se identificar nos gêneros com essa cosmovisão, sempre se pode inferir suas repercussões – mesmo as mais distantes -, se temos um “ouvido sensível”.

Não se limita aos gêneros literários, apesar de ter sido nesse campo que Bakhtin concentrou sua pesquisa, essa visão que se influencia por diferentes modalidades do folclore carnavalesco. Esses gêneros têm várias características, que apontaremos aqui, sendo uma das primeiras delas um tratamento novo à realidade. Essas produções compreendem uma interpretação das coisas que tem como ponto de partida a atualidade viva e o dia a dia na “apreciação” e “formalização da realidade”.

Uma segunda peculiaridade apontada por Bakhtin é que baseiam-se conscientemente na experiência, “insuficientemente madura” – acrescenta o autor; na

fantasia livre dando um tratamento crítico aos temas “sendo, às vezes, cínico-desmascarador” (p. 123).

Uma outra peculiaridade na cosmovisão carnavalesca são a pluralidade de estilos e a variedade de vozes de todos os gêneros. Em comentário a essa peculiaridade, Bakhtin diz que

caracterizam-se pela politonalidade da narração, pela fusão do sublime e do vulgar, do sério e do cômico, empregam amplamente os gêneros intercalados: cartas, manuscritos encontrados, diálogos relatados, paródias dos gêneros elevados, citações recriadas em paródias etc. (p.123).

Bakhtin (2008b) diz que o gênero socrático não é retórico (dentro da divisão que faz dos gêneros romanescos, ou, melhor dizendo, nas três raízes que assentam esses gêneros: a épica, a retórica e a carnavalesca). Apesar de nossa surpresa quanto a essa afirmação, Bakhtin nos convence ao dizer que o diálogo “socrático”, a princípio, era um gênero memorialístico, recordações e anotações de palestras reais desse filósofo, organizadas em breves narrações. O gênero é liberto de suas limitações históricas e memorialísticas. Ressalta, enfim, do método socrático de revelação da verdade, o que Bakhtin denomina de caráter criativo livre dos diálogos socráticos. Inclui a visão deste filósofo, portanto, na cosmovisão carnavalesca: “O ‘diálogo socrático’ não é um gênero retórico. Ele medra em base carnavalesco-popular e é profundamente impregnado da cosmovisão carnavalesca, sobretudo no estágio socrático oral de seu desenvolvimento (p.124)”.

Mas não era apenas no diálogo socrático onde encontrávamos essa cosmovisão carnavalesca até a época de Bakhtin. Essa característica encontramos até em nossos dias, e, em nosso ponto de vista, de forma mais acentuada, com a abertura crescente à liberdade de expressão, com o advento da globalização cada vez mais crescente, com o acesso cada vez maior à educação escolarizada, lutas por direitos iguais, assim como pelas diferenças individuais, antes mais reprimidas... Este autor menciona também a Sátira Menipéia, um termo que abriga vários gêneros textuais, uma de cujas principais características comuns a esses gêneros é a cosmovisão carnavalesca. Pela experiência que temos dentro do ensino de língua materna, uma das características que mais observamos, e que nos motivou a escolher tal tema para pesquisa foi a cosmovisão carnavalesca dentro das produções textuais dos alunos, uma característica que se combina frequentemente com o confronto com a instituição, uma vez que ela quer manter uma estrutura discursiva um pouco em desacordo com a abertura e os avanços

sempre em mudança na sociedade. A cosmovisão carnavalesca (que antes de nosso contato com as teorias de Bakhtin não sabíamos denominar) sempre vimos ser um instrumento de confronto entre o sujeito escolar e toda forma de instituição que se apresentasse com um discurso injuntivo, e com poder coercitivo muito patente com pretensões de controle das mentes dos jovens aos efeitos de sentidos institucionalizados.

A sátira menipéia, ao lado dos diálogos socráticos, carnavaliza a literatura pela sua visão de mundo vivaz, dialógica, folclórica, oral (em sua fonte) e ancorada no real do aqui e agora. Bakhtin, na mesma obra que vimos analisando, enumera as características desse conjunto de gêneros sério-cômicos, do qual a Sátira Manipéia faz parte, informando que, mais ainda que nos diálogos socráticos, a cosmovisão carnavalesca encontra mais presente ainda aqui. Esse gênero teve início depois da desintegração dos diálogos socráticos, mas esta não deve ser, evidentemente, “considerada como produto genuíno da decomposição do ‘diálogo socrático’, (...) pois as raízes dela remontam diretamente ao folclore carnavalesco cuja influência determinante é ainda mais considerável aqui que no ‘diálogo socrático’” (p.128).

1.2 A linguagem do grotesco

A imagem do grotesco remonta a Roma do século XV e tem origem na acepção de metamorfose “em movimento interno da própria existência” (BAKHTIN, 2008, pp. 28,29).

Segundo Brait (2006, p.58), uma pintura ornamental *grottesca* teria dado origem ao termo com o sentido em que Bakhtin usa para dar característica carnavalesca a personagens e membros dos corpos destas mesmas personagens a partir da obra de Rabelais. Grottesco vem de *grutta*; termas de Tito. As grottescas eram propriamente as pinturas existentes nestas termas; pinturas estas que reuniam representações de formas vegetais, animais e humanas que se transformavam e se confundiam entre si (BRAIT, op. cit., p. 58). O termo grotesco passou então a exprimir a “transmutação de certas formas em outras, no eterno inacabamento da existência” (BAKHTIN, 2008, pp. 28,29).

Não é difícil compreender o fenômeno da carnavalização quando se leem textos como a obra *Dom Quixote*, de Cervantes. Nessas obras de ficção o fenômeno em tela se apresenta como recurso basilar. A carnavalização acontece em qualquer tipo de texto, mas principalmente no texto fictício dado o grau metafórico mais concentrado em que

se apresenta a linguagem aí trabalhada, em alegoria explícita a situações da vida cotidiana.

A carnavalização pode ser encontrada de forma mais completa em obras artístico-literárias. Nesse gênero de texto, o fenômeno tem mais probabilidade de ocorrência, visto possuir algumas qualidades intrínsecas à sua expressão, a exemplo da condensação (faculdade de os elementos da narrativa reunir condições extraordinárias de exprimir o inusitado, o literário, o colorido artístico, o tom de espetáculo, dificilmente encontrados de forma tão concentrada no mundo real). No real, o que temos são focos, peças, como se o quebra-cabeça de um fenômeno tão forte, mas tão alegre e colorido só pudesse ser entendido pela abstração, visto que, juntar as peças, seria unir espaços e tempos separados pela dispersão do real heterogêneo.

Para compreender melhor isso, digamos que a ironia não seria a carnavalização em si, mas que fizesse parte dela, como uma das peças de um quebra-cabeça. Ao lado da ironia, poderíamos citar a paródia, os ditos claramente ambíguos, os chistes, o silêncio e a omissão (dotados de sentido, como estratégia no enfrentamento ideológico entre classes), o sarcasmo, a piada. Todos fazendo constelação do universo carnavalesco, não a festividade anual conhecida como a festa de Momo, mas o estratagema ideológico mais amplo que reuniria todas essas peças citadas como integrantes de seu quadro (as peças integrando o quebra-cabeça). Foi assim, a nosso ver, que Bakhtin pensou o carnaval simbólico. Pôde exemplificá-lo mais facilmente por ter se utilizado de obras literárias: como é o caso de seus estudos sobre Rabelais e a cultura popular na Idade Média.

Na carnavalização, o embate se dá de forma menos direta, mas nem por isso, menos impactante. Para entendê-la é preciso percorrer seus rastros: o riso impiedoso, o grotesco, rituais, o cômico, o vocabulário “chulo” (em Bakhtin se diz familiar), a contestação sem armas (ou apenas com as ideológicas) e a subversão de valores oficiais, a recusa.

Todas essas estratégias, no entanto, vêm maquiadas de “alegria”, do tom festivo, gerando, no final das contas, um efeito ruidoso e demolidor. Em resumo, na carnavalização bakhtiniana ocorre o que poderíamos chamar de um deslizamento da diversão à dessacralização, afetando sentidos institucionalizados como efeito de sempre já estáveis.

Na comunicação do grotesco (SODRÉ, 1992), a cultura de massa apropria-se sem reservas de toda espécie de manifestação cultural oral e passa a impor-lhes valores residuais da cultura oficial. Eis aí uma relação entre essas formas de cultura. O tom de humor advindo dessa fusão “cria” uma espécie nova de cultura com efeitos grotescos, ou, para usar uma palavra de Sodré (op. cit., p.39) *Kitsch*¹¹.

O grotesco se encontra nas redações e nas imagens evocadas pelos textos dos alunos. No discurso, eles têm um efeito de real das relações dos alunos com as instituições. Na prática de sala de aula podemos observar que muitas dessas atitudes são propositais e sugerem o confronto. Nem sempre, mas desvios de estrutura linguística, por exemplo, não são sequer levados a sério. Assim é na escrita, e no uso oral da língua. Um dos sentidos que atribuímos a tal fato é o de não atendimento à demanda da escola.

O grotesco se dá em torno de todo um conjunto de comportamento atitudinal e linguístico do tipo *non-sense* – engraçado, mas irreal, que, segundo Sodré (1992, p. 79), é uma espécie de transgressão que se manifesta através de detalhes, lembrando os lapsos e parapraxes freudianas que afloram como inusitado em meio ao ordinário, seja no traje, seja no discurso. Sodré (op. cit.), abordando a questão do grotesco na cultura de massa no Brasil, cita exemplos desse comportamento: a roupa do Chacrinha é puro *non-sense*, a minissaia, traje “exclusivo” de outro sexo, botas e excessos de babados, ferindo o harmônico com o intuito do choque; do show de si próprio. Assim também, na linguagem, poses jocosas, irreais, “brilhantes”, beirando o “kitsch” glamour, manifestando-se na crítica, na auto-defesa, no tom agressivo, no sobressair, às vezes pelo volume da fala, às vezes pela escolha dos vocábulos e expressões chulas, configurando todo um palavreado forte num discurso caricato de ataque e defesa de trapistas alusivos à sua própria imagem.

1.3 A ironia

A ironia é um recurso sempre presente no discurso do aluno. Para se comprovar, basta um olhar sobre o cotidiano escolar, principalmente quando este é o nosso trabalho enquanto professores. Ademais, comprova isso nossa pesquisa onde o recurso à ironia, percebida aqui da perspectiva discursiva, denuncia condições de produção inclinadas à

¹¹ Palavra alemã que significa aproximadamente, objeto de mau gosto, coisa cafona ou brega. Grafada em maiúscula porque no alemão todos os substantivos são grafados assim (com inicial maiúscula).

sua exteriorização. A estratégia é sempre significativa – no nível do discurso – e joga com a ambiguidade,

convidando o receptor a, no mínimo, uma dupla leitura, isto é, linguística e discursiva. Esse convite à participação ativa coloca o receptor na condição de co-produtor de significação, o que implica, necessariamente, sua instauração como interlocutor (BRAIT, 2008. P. 126).

Somos, portanto, como nos é instado a ser, no contato com os discursos de nossos alunos, seus interlocutores ativos e nos movemos sempre entre sentidos discursivos ambíguos e heterogêneos. É nesse espaço que funciona a ironia. O embate discursivo indireto – o confronto indireto no âmbito discursivo – conta com meios de expressão responsáveis por diversos efeitos. Não “bater de frente” implica, entre outras coisas, trabalhar com implícitos e meios irônicos, entre outros expedientes. A natureza de ambos, no entanto, é diversa, apesar de ambos constituírem fenômeno de linguagem. A ironia, a nosso ver, tem uma dimensão discursiva, e faz parte do projeto do sujeito de responder de forma diversa à demanda discursiva de outrem, relacionando ao riso, ao cômico seu meio de expressão.

Mas não é só no cômico que a ironia subsiste. Para Brait (2008, p. 73), “a ironia não é necessariamente cômica, ou ao menos engraçada”. Ela é, para esta autora, como para nós, um modo de argumentação direta e indiretamente estruturada, como “paradoxo argumentativo”, como “afrontamento de ideias e de normas institucionais”, como “instauração da polêmica ou mesmo como estratégia defensiva”.

Uma coisa comum na compreensão da ironia é que em qualquer caso os sujeitos dos discursos que dialogam partilham conhecimentos que tornam possível a compreensão da ironia enquanto tal.

1.4 Assimetria na interação como forma de surgimento de atitudes discursivas subversivas

Para compreendermos o que acontece na arena discursiva convém atrelar o estudo do discurso às suas condições de produção, onde o sujeito ocupa um lugar de destaque. Santos (2004, p. 154) confirma essa proposição ao mencionar que “só haverá exercício pleno da linguagem – se as escolhas e os arranjos estiverem adaptados às condições de produção, aí incluídos os participantes do ato linguístico”. E, para compreender o sujeito que confronta a instituição, instância já dada, construída sem a participação desse sujeito, convém assinalar esse lugar de assujeitamento, ou

aparelho ideológico onde uma descrição do indivíduo¹² que ocupa este lugar é bem marcado: aluno, aprendiz, nível em que se encontra no processo escolar devidamente registrado nos diários escolares e demais documentos de controle do arquivo escolar. Ele não sabe, ou não sabe suficientemente, não se comporta adequadamente ou, no mínimo, precisa de acompanhamento. Diante de tais questões a instituição exerce seu papel de ensinar, acompanhar - Foucault diria vigiar (1999)¹³. Além do mais esse indivíduo não é indivíduo no sentido em que, na escola “apagam-se as diferenças”. O mecanismo aí “é simples”: diz-se de todos que são alunos, do Ensino Fundamental, Médio, Básico... Além do mais, todos têm em comum um fardamento. Todos esses mecanismos institucionais visam a criar o sentimento de unidade, de homogeneização, de pertencimento (portanto, de assujeitamento) à instituição. As únicas diferenças básicas observadas pela instituição estão nos casos daqueles que decidem pelo confronto (a rebeldia, termo vago para se referir a um sem-número de atitudes que mostram os furos das instituições: o não uso da farda, as faltas às aulas, conversas paralelas em sala de aula, franquezas do dizer que muitas das vezes são práticas cotidianas de sua variante linguística, (modos de dizer muitas das vezes tachados de grosserias, desacatos...).

Neste ambiente institucional o total do controle varia entre a coação simbólica e a coação física. Muitos alunos sofrem sanções do tipo serem encaminhados para fora da sala de aula, fora dos portões da escola, e também para dentro: de bibliotecas e salas de direção como forma de “castigo” (Foucault diria punição), para dentro da viatura, ambulância (em casos extremos de conflitos e confrontos), entre outras, o que prova a força do controle institucional. Diante disso, esse indivíduo só pode ser dito sujeito, pois ocupa um lugar muito bem determinado, restando, para ele, “apenas” reproduzir os discursos veiculados nessas instâncias, mas inserindo, através da abertura desses discursos, um novo tom, uma possibilidade de significar contrária: elementos implícitos, paródicos, dessacralizadores entre muitos outros que mostram que a submissão é sempre relativa.

Pensando no contexto da Educação Básica brasileira, podemos ver, em relação à atividade de produção textual discursiva, uma força centrípeta que tende a manter

¹² Aqui nos perguntamos se estaríamos nos referindo realmente ao indivíduo.

¹³ As organizações estatais são abordadas na obra de Foucault (1999) da perspectiva do sistema que visa à normatização, regulamentação e controle do comportamento do homem ocidental. O mecanismo é o de vigiar e punir, um modo resumido de exprimir esse controle. Também, termo que intitulou a citada obra de Foucault.

práticas convencionais e conservadoras de textualizações discursivas. As práticas emergentes neste campo (as que por vezes afrontam a demanda da escola) são pouco conhecidas e carecem de autorização.

A relação professor-aluno parece mais uma prática de forma política que denuncia bem a assimetria nessa interação. A construção do sentido aí parece refletir o resultado dessa disputa, onde os mais suscetíveis têm suas falas suprimidas, seus discursos desautorizados em função de uma fala mais forte que atravessa a instituição escolar e tenta impor uma compreensão do mundo unívoca, homogênea.

A despeito disso, o sujeito aluno em sua prática cotidiana insurge com uma prática “nova” que traz à tona um lado intocado dos discursos institucionais: a renovada possibilidade de ressignificá-los. Usando um termo de Aquino (2004), o sujeito aluno tem aberto *fissuras* para que mudanças se efetivem, “permitindo a atuação dos sujeitos como participantes do processo de construção do conhecimento” [e dos sentidos] (p. 36).

Por trás de muitos mecanismos linguísticos está uma relação assimétrica onde alguns dos participantes da interação encontram-se numa posição superior em relação aos demais. Geralmente tais indivíduos estão apoiados nas instituições e procuram reproduzir seus discursos.

As instituições atravessam a escola através das atividades que esta desenvolve: os conteúdos ministrados, as discussões de temas nas aulas e nas reuniões escolares, os eventos festivos, religiosos e civis. Como há uma tendência de os professores trabalharem esses conteúdos e temas advindos desses eventos através de produções textuais, acaba-se por provocar o aluno a se posicionar relativamente ao componente institucional desses temas e conteúdos. Como resultado, podemos depreender o embate entre esses discursos e os dos alunos.

No caso da interação professor-aluno, segundo Magalhães e Costa (1988), o poder pragmático/discursivo que o professor exerce para controlar a aula pode ser utilizado tanto para desenvolver nos alunos uma atitude favorável à aprendizagem, quanto para que estes desenvolvam uma atitude desfavorável, resultando em tentativas de fuga ao controle do professor e em desafio à sua atitude.

Embora não sendo regra, mas que se reflete no discurso do aluno, vale mencionar o tom agressivo de muitas produções. Parece que entre alunos e professores – enquanto porta-vozes de uma ideologia da educação escolarizada, há uma falta de

sintonia de tons discursivos. Para Dantas (2004, p. 116), há uma descontinuidade entre a realidade linguística do aluno e a do professor. Diz o autor que “o aluno aprendeu a dizer o que pensa e o professor precisa dizer sob as determinações do plano de aula, dos livros teóricos, do livro didático”. A questão está na distância entre o discurso do professor, atravessado ideologicamente pela ideia de educação regida pelo aparelho escolar e o do aluno que polemiza¹⁴. Sem sermos categóricos afirmamos que não está presente no discurso do professor o historicizar do seu dizer que cria tensão entre o parafrástico e o polissêmico, “assumindo um discurso com efeitos de sentido próprios àqueles alunos, que não se distancie muito da realidade deles” (DANTAS, 2004, p. 116).

Kerbrat-Orecchioni (*apud* BRANTS, 2004, p. 05) vê na posição do professor, um lugar privilegiado relativamente à dos alunos. O professor exerce um certo domínio que possui algumas marcas que são características: “a quantidade de fala, os atos de linguagem efetuados, a iniciativa e a estrutura das trocas conversacionais”.

O discurso pedagógico, na visão de Orlandi (2003, p.29), pode ser de três tipos, referentemente ao seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico há a expansão da polissemia, pois o referente do discurso estaria exposto à presença dos interlocutores. No polêmico, a polissemia é controlada, uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso”, e finalmente, o discurso autoritário. Neste a polissemia é contida; o agente do discurso “se pretende único e oculta o referente pelo dizer”. Segundo Orlandi, “o discurso pedagógico que se mostra atualmente em nossas escolas, em nossa formação social, é o discurso pedagógico autoritário”.

A relação dos jovens escolares frente à instituição é pontuada de diferentes formas por diferentes autores. Enquanto a percebemos da perspectiva da carnavalização, outros autores, a exemplo de Tournier (2002), abordam-na noutro tom:

Uma característica do nosso jovem adolescente é a injúria. Ele denigre os valores em que foi educado. Zomba dos pais. Vê neles hipocrisia no seu conformismo moral e social. Neste ponto nos lembramos de Sartre, esse homem tão característico da época moderna, que vê uma farsa em tudo. (...) A visão do mundo que Sartre tem é, assim, exatamente igual à do nosso jovem rebelde, que denuncia o que há de encenação nas personagens em sua infância, das quais tem agora um amargo ressentimento (TOURNIER, 2002, p. 16).

¹⁴ Os discursos dos alunos também polemizam porque estão atravessados e constituídos por outros discursos.

Na carnavalização há uma inversão de valores. O sagrado pode tornar-se profano e o profano sagrado. Enquanto que aqui (na carnavalização) a injúria, o denegrimento, a zombaria e a denúncia da hipocrisia podem aparecer na linguagem de forma sublimada (mas que não deixa de revelar-se aos olhos do analista), em outros lugares textuais (como nas produções escolares) elas podem aparecer de forma explícita, incisiva e contundente. Eles em sua maioria não são textos literários mas produções a partir de relatos, emoções e pontos de vista reais. O tom de embate está muito presente, portanto, na literatura, em sua forma sublimada, e fora dela no real do cotidiano escolar refletido nos textos dos alunos.

Todo professor sabe da importância que tem o conhecimento fruto de sua aquisição. Também o aluno sabe que esse saber guarda entre professores e alunos uma distância de nível, o qual o aluno entende que deve atingir cumprindo um dos objetivos da escola, o de ensino e aprendizagem. A questão surge quando o uso deste conhecimento é feito como uma fonte de poder e controle no ambiente escolar (MORALES, 1999).

Muitas das vezes, sob o pretexto de combate aos problemas de aprendizagem dos alunos, os professores fazem a malversação do conhecimento, apresentando-o como um mero divisório do poder de um e do dever de subserviência do outro. Aí encontra-se a gênese de conflitos que se refletem nos discursos verbalizados dos alunos. É claro que muitas das vezes o professor não consegue ver esse efeito em sua prática, e geralmente o poder e o controle são explicados pelo que Morales (op. cit.) denomina de efeito Pigmalão, que nada mais é que os efeitos das expectativas do professor quanto ao rendimento dos alunos. Só que nem sempre o modo de aplicação do conhecimento produz os efeitos esperados pelos professores, principalmente quando entre eles e os alunos não há uma relação de confiança mútua. Mesmo no caso de haver essa confiança, o embate ainda vai existir, por o professor geralmente agir como suporte de discursos institucionais de sentidos monovalentes.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO E AS CATEGORIAS DISCURSIVAS

Iniciaremos este capítulo tratando do lugar teórico de onde falamos. E todo este item de Fundamentação Teórica tem este objetivo: informar com clareza o que queremos dizer com Análise do Discurso, como também perspectiva de estudos bakhtiniana que usaremos para analisar o *corpus* do presente trabalho. A AD e a perspectiva de estudos bakhtiniana são o cerne da parte teórica deste trabalho.

Quanto à AD, segundo o próprio Pêcheux (1990), esta disciplina teria passado por três épocas. Mencionamos as três épocas sendo que a última é aquela que tem maior impacto neste trabalho e está em maior consonância com a perspectiva de estudos bakhtiniana a qual usamos para fazer nossa análise. Segundo Baronas (2011), na primeira época Pêcheux se apoiou no modelo estrutural de Zellig S. Harris “procurando desenvolver um procedimento formal informatizado, cujo objetivo era o de buscar identidade de sentido em diferentes discursos” (p. 21). No segundo período, entra em cena a noção de formação discursiva (FD), um empréstimo de Michel Foucault. Nessa noção, uma formação discursiva é atravessada por elementos que vêm de outro lugar, de outras formações. O sujeito¹⁵ aí continua sendo concebido como assujeitado à maquinaria da FD. Ainda nesta fase, a noção de maquinaria começa a se explodir.

É no terceiro período que, segundo Baronas (op.cit, p. 21), Pêcheux aproxima-se dos trabalhos de Mikhail Bakhtin. Aí Pêcheux coloca pela primeira vez a questão das heterogeneidades enunciativas. Importante notar, observa o autor, que, se nas fases anteriores buscava-se o mesmo no diferente, nesta busca-se o discurso do outro colocado em cena pelo sujeito.

Como o estudo que propomos aqui tem como um de seus instrumentos de análise a AD francesa, convém mencionar que este dispositivo teórico foi criado em função de discursos políticos. Como vamos analisar aqui discursos escolares produzidos por alunos do Ensino Básico – e não discursos políticos-, informamos que essa abertura da AD já constitui uma prática corrente entre analistas na atualidade onde os discursos

¹⁵ A questão da concepção do sujeito é polêmica pelo fato de parecer que temos tantos sujeitos quantos forem os teóricos que dessa noção se utilizem (POSSENTI, 2004). Mas o fato do sujeito bakhtiniano, o de Zozzoli e o da AD (3ª época) serem muito próximos no tocante a questões de autonomia e seu caráter contextual e ideológico, fazemos aqui uma aproximação comparativa, aceitando que o sujeito, para nós, sofre injunções do contexto sócio ideológico, mas também contribui para a sua transformação à medida que sua ação é ativa responsiva, promovendo, sempre que possível, o embate discursivo, tão caro à modificação do contexto e de sua ideologia

contemplados são os mais variados possíveis. Apesar disso, releva trazer elementos da AD em termos gerais, visando à sua melhor compreensão. É o que faremos nesse item.

A Análise do Discurso não é apriorística, ou seja, para ela, não há um conteúdo ou verdade única e estável escondida nos textos desde sempre e que pode ser descoberta por qualquer que seja o pesquisador que lançar mão do rigor do método positivo. Inclusive, a AD não está interessada no conteúdo em si dos textos, mas no processo, no modo como um discurso funciona; no modo como o sujeito mobiliza a memória para articular seu discurso, e conseqüentemente produzir seus efeitos. Aqui a palavra memória refere-se à **memória do dizer**. A formação de todo dizer é mnemônica. Está evada de dizeres de outros lugares e épocas. Por isso, afirma-se que o dizer é heterogêneo. Para a AD, é uma ilusão o sujeito achar que é a fonte do seu dizer. Nossas práticas linguísticas só podem ter lugar na história. Os sentidos vêm, portanto, das relações históricas. Memória do dizer, portanto, significa estrutura do dizer calcada na história, e mais precisamente na formação discursiva na qual se inscreve o sujeito.

Memória de sentidos é a manifestação espontânea, por parte do sujeito, de gestos relacionados a sentidos específicos veiculados por discursos recorrentes. Têm relação estreita com o interdiscurso, uma vez que se manifesta no dizer do sujeito. Interessante a denominação desse termo (interdiscurso) por Alves (2007, p. 27), que diz: “(...) o interdiscurso é o conjunto de todos os discursos disponíveis ou não para um sujeito, na maioria das vezes agindo silenciosamente em seu dizer, mas que compõe a memória a partir da qual é possível se fazer sentido (...)”.

Parece-nos que a relação do interdiscurso com a memória de sentidos é que esta, durante sua atualização, é mais consciente, enquanto aquela é mais inconsciente, manifesta-se como uma vazão de formações inconscientes. O próprio autor citado (p. 128) faz essa relação, embora noutros termos: “o acontecimento de sua aparição (a do dizer) se relaciona tanto a uma memória que o torna possível, quanto às regularidades – que são acontecimentos históricos cristalizados – da língua”.

O psicológico é uma coisa, e a memória discursiva é outra diferente. O termo completo é: “sujeito psicológico”. Na AD não se usa essa concepção. Ela vem da psicologia que se refere aos indivíduos empíricos; pessoas de carne e osso, esse tipo de sujeito não é o mesmo da AD, pois confunde-se consigo próprio. Para a AD, o que existem são posições-sujeito, ou seja, o sujeito pode ocupar várias posições sociais: o enfermeiro, o professor, o patrão, o funcionário, o agricultor, o estudante... todas elas,

projetadas no discurso por representações imaginárias. Elas fazem parecer natural o sujeito produzir “seu” discurso de uma dada maneira e não de outra.

Para a AD, a língua também não é neutra, mas é terreno de disputa por sentidos. Como ela significa, ou seja, comporta discursos, os quais materializam ideologias, é que importa para AD. Assim, o estudo da ideologia importa à medida que contribui para o funcionamento discursivo.

A AD é, outrossim, uma disciplina de entremeios, segundo Orlandi (1996). Ela utiliza-se amplamente, por exemplo, da filosofia em sentido lato, uma vez que levanta questões que interpelam, indiretamente, as outras ciências a respeito da atitude humana diante da indagação sobre seu valor e natureza. Em sentido estrito, ressignificou noções como formação discursiva, vinda da obra de M. Foucault.

Sobre o fato de que a AD é uma disciplina de entremeios, isso ocorre porque os conceitos que ela importa de outros campos não permanecem aí iguais, mas ressignificados, às vezes até reconstruídos pelo avesso. Ela não é uma disciplina positiva, pois não acumula conhecimentos meramente, mas “discute seus pressupostos continuamente” (ORLANDI, 1996, p. 23). No espaço indistinto entre as disciplinas, ela se constitui e explora as relações entre as disciplinas. Não quaisquer relações, mas certas especificidades entre essas relações. Entremeio não significa, no entanto, entre disciplinas em sentido literal, não trabalha o que se pode chamar de interdisciplinaridade. O lugar de sua formação é a contradição. Diz Orlandi (1996, op. cit.) que é aí onde está sua particularidade. Aliás, referentemente à AD, esta autora (Eni Orlandi) se refere à Análise do Discurso como Análise *de* Discurso. Isso deve-se à reflexão feita por Denise Maldidier que organizou a revista *Langage* 81 dando conta de que houve dissolução da unidade discursiva (ou do objeto discursivo) trabalhada nos anos 70-75. Após essa época abandonam-se os discursos institucionais e doutrinários e adotam-se, a partir de 1980, a linguagem ordinária, a do discurso de enunciadores não legitimados (GREGOLIN, 2006, p. 183).

As questões referentes à sociedade e à ideologia são de fundamental importância para toda disciplina interpretativa. A autora citada (GREGOLIN, op. cit.) alista três hipóteses sucessivas que a AD põe em questão:

1. O caráter de uma língua que teria supostamente sido unívoca, ponto em que as contribuições de Bakhtin vão na mesma direção da AD ao discordar de tal afirmação;
2. A de um sujeito em pleno controle da razão e capaz de dizer o que bem quer;

3. A de conjuntura uniforme, pois há sempre as divisões de classe na sociedade.

A materialidade linguística (palavras, expressões, estruturas sintáticas...), em suma, não pode, por si só garantir os significados que um texto pode suportar, muito menos os sentidos, que a linguística histórica recuperaria. Além do mais, “nem (bastaria) que os autores de outros tempos pudessem ter dito tudo e só o que queriam, bastando conhecê-los e à sua época para decifrar o sentido de um texto” (POSSENTI, op. cit., p. 359). A AD francesa trouxe para os estudos do discurso os elementos sócio históricos.

Em 1975, Pêcheux traz para sua teoria a noção de pré-construído¹⁶, o qual será apresentado verdadeiramente em sua ligação com o interdiscurso. Por interdiscurso, conforme Cavalcante (2007, p. 49), entende-se “o lugar no qual se constituem os objetos de que o sujeito enunciador se apropria para transformar em objetos de seu discurso, fornecendo, como diz Courtine (1999, p. 20), ‘sob forma de citação, recitação ou pré-construído, os objetos do discurso em que a enunciação se sustenta’”. O termo pré-construído, segundo Mالدیدier (citada, p.34), foi utilizado por Culioli em uma acepção em relação com sua teoria da lexis. O termo em AD, entretanto, foi utilizado por retomada, mas ressignificado.

Assim como os termos interdiscurso¹⁷, pré-construído e pressuposição, vários outros trouxeram para a Análise do Discurso pêcheutiana as noções complementares (mas tão importantes quanto as citadas), a exemplo de intradiscurso¹⁸, formação discursiva (calcada em *A arqueologia do saber*, do filósofo M. Foucault), formação ideológica (do filósofo marxista Althusser, de seu livro *Aparelhos ideológicos de estado*), condições de produção, entre as principais. Na perspectiva de uma teoria discursiva, a AD procurava articular língua, ideologia e discurso.

¹⁶ Quem melhor trata da noção de pré-construído dentro da AD é Pêcheux, em seu livro *Semântica e Discurso* (1997). **Pré-construídos** “não seriam” construções autênticas do dizer, mas “reciclagens” linguístico-discursivas. Obviamente isso pode ser contestado por outros autores. Às vezes ocorrem como uma forma de argumento externo à própria opinião da pessoa, às vezes, por falta de criatividade mesmo. Não é uma jogada muito boa a utilização dos pré-construídos, pois parece que o sujeito já esgotou seus meios expressivos, mas a despeito disso, todos nós falamos através deles, muitas das vezes sem perceber, inconscientemente. São **ecos da memória** porque memória é a sua fonte.

¹⁷ Convém, além de falar sobre o **interdiscurso**, fazer a distinção entre este termo e o **intradiscurso**. Os discursos estão sendo sempre atravessados por outros discursos, em muitos casos criando contradições. Interdiscurso é o nome que se dá a esse fenômeno. É interessante observar que esses discursos vêm de fora. Já o intradiscurso é o dentro do discurso, nível horizontal do enunciado, ou seja, o dito aqui e agora.

¹⁸ O intradiscurso, no Dicionário de análise do discurso (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008) aparece como opondo-se intuitivamente ao interdiscurso, e compõe-se das relações entre os constituintes do mesmo discurso.

Retomando a questão da leitura, em AD o que interessa não são mais os instrumentos da Filologia, muito menos da Hermenêutica, pois as perspectivas com as quais essas disciplinas trabalham não estão de acordo com os instrumentos nocionais de análise utilizados pela AD.

São importantes algumas noções dentro da AD a exemplo do que os analistas denominam de leitura de arquivo. A leitura de arquivo refere à leitura autorizada pelas instituições. Em AD esse tipo de leitura é problematizado. O leitor/analista não busca mais um sentido sempre-lá, mas está exposto constantemente à opacidade do texto. E quando falamos dessa forma, já deixamos claro que há uma opacidade inerente à linguagem.

O exterior, definido aqui como tudo no texto que não é estritamente linguístico (a história, a ideologia, o interdiscurso) dá vida ao texto, ou melhor, sentido (s). Mas este sentido não é estático e isolado de outros sentidos. Pelo contrário, ele está sempre sendo atravessado por sentidos vindos de outras formações discursivas, constituindo a interdiscursividade, o que na prática faz com que os sentidos produzidos em textos específicos se tornem opacos e/ou heterogêneos. O que a AD faz é mostrar que há várias possibilidades de se ler um texto, enquanto que na leitura de arquivo não se reconhecem essas possibilidades.

A interdiscursividade, ao contrário do que prevê a leitura de arquivo, é irrepresentável, segundo Orlandi (2001, p. 87). Ela só é possível graças ao imaginário. Nesse imaginário, afirma a autora, “está inscrita a domesticação da dispersão real dos sentidos (e dos sujeitos) que ‘inunda’ todo texto pela invasão de sentidos das diferentes discursividades que o atravessam”.

A noção de arquivo vem do livro *A arqueologia do saber*, de Foucault. Foi empregada em AD, segundo Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 65) com valores distintos (no mínimo três). O sentido que ressalta em nosso ponto de vista é o de que ele é um dispositivo que reúne “enunciados advindos de um mesmo posicionamento enfatizando (mediante a polissemia do étimo de arquivo, o grego archéion) que esses enunciados são inseparáveis de uma memória e de instituições que lhe conferem sua autoridade, legitimando-se por meio delas” (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2008, p. 65). O dicionário citado informa que a noção de arquivo foi introduzida por Maingueneau (1991) em lugar de formação discursiva.

2.1 O sujeito e a apropriação do conhecimento

Uma questão que deve ser levantada é sobre como deve ser pensado discursivamente o sujeito escolar. Fora de dúvida esse sujeito tem seu jeito próprio de se mover pelos espaços discursivos culturais, tendo em vista que o próprio processo escolar é uma instância formadora do caráter do indivíduo sujeito escolar. De lá ele traz uma formação que o insere no mundo sócio-cultural enquanto membro de uma comunidade discursiva, pleno e capaz em seus direitos e deveres.

O próprio conhecimento e a prática da aquisição desse conhecimento o instrumentalizam para dar corpo ao seu perfil enquanto produtor de sentidos. Um sujeito escolar é, antes de tudo, um ser que cumpre um período de frequência escolar, e que faz aquisição de um número suficiente de conteúdos capaz de fornecer memória da qual vai alimentar seus futuros discursos.

O sujeito é uma formação que não pode prescindir do indivíduo, pois é este que ocupa os lugares de sujeito, ou posições de sujeito. Poderíamos até falar no indivíduo-sujeito; no caso do sujeito escolar, seus discursos são sempre atravessados pelo discurso escolar, pois têm esses discursos como cerne de suas falas.

Em AD, o sujeito, apreendido no discurso, é um construto simbólico; forma-se dentro da linguagem, e não é, para a Análise do Discurso de linha francesa, “a fonte do sentido, nem senhor da língua” (CAZARIN, 2007, p. 110). Este sujeito é um sujeito agente; está relacionado às diversas práticas sociais, além do que é histórico, o que quer dizer que é interpelado pelo seu tempo; por uma formação sócio-ideológica que determina-lhe os posicionamentos diante dos fatos sociais. Atravessam-lhe questões do inconsciente. Neste ponto, pode-se falar no sujeito psicanalítico, clivado, atravessado pelo inconsciente, ou pelo Outro, estruturado em termos de linguagem, simbólico, conforme a proposta de Jacques Lacan. Mas Pêcheux também relaciona o sujeito à ideologia, embora toda a AD francesa seja também atravessada pela Psicanálise.

Conforme Cazarin (2007),

Os acréscimos realizados por Pêcheux conduzem a relacionar o sujeito com a ideologia nos textos de 1969 e de 1975, ao conceber o sujeito como revestido de um caráter ideológico, apresenta também a noção de forma-sujeito (sujeito histórico). Afirma que uma formação discursiva comporta uma forma-sujeito historicamente determinada que regula e organiza o dizer das diferentes posições-sujeito que nela convivem (p.110).

Pelo exposto, é possível ver aí o tripé de que se constitui a AD francesa: o marxismo, reinterpretado por Althusser, o qual contribui com a noção de formação ideológica; a Psicanálise, reinterpretada por Lacan, que contribui principalmente com as noções de sujeito e inconsciente numa perspectiva de linguagem; e a Linguística que trouxe a abordagem estrutural da língua. É através da língua que se materializa o discurso que por sua vez materializa a história, seus sujeitos, instituições e ideologias. O sujeito, por sua vez, é um lugar que se ocupa numa determinada formação social. É nesse sentido que Althusser afirma que os indivíduos são interpelados pela ideologia em sujeitos.

Ocupar esses lugares discursivos é também uma questão de identidade. O processo identitário tem tudo a ver com a questão do sujeito. Quem diz “eu não gosto de futebol” está revelando um pouco de sua identidade, que certamente não se identifica com o sujeito esportivo aludido. Não se vê ocupando este lugar; o lugar da formação discursiva do futebol. Tal processo identitário envolve a autovisão do sujeito no discurso.

Porém nem sempre o sujeito do discurso identifica-se plenamente com os saberes de uma formação discursiva reproduzindo-os.

O sujeito, para a AD, seria construído da linguagem, e sua criação seria sónica, se movendo entre seus discursos, não remetendo para indivíduos empíricos em particular. O falante, segundo Araújo (op. cit., p.44), relaciona signos entre si. Isto está também de acordo com a visão lacaniana de linguagem; por isso, e por sua visão de sujeito (clivado), é que a Psicanálise, relida por Lacan, atravessou a AD.

Quanto a essa autovisão discursiva, não é preciso dizer que, se estamos nos referindo a sujeitos relativamente autônomos e aos discursos que eles produzem, a questão vai estar sempre presente, uma vez que estes sujeitos têm uma certa consciência da importância que a própria imagem tem quando ocorre a recepção do seu discurso. Isso quer dizer que tais sujeitos não são meros lugares ocupados por indivíduos assujeitados. Mas que são sujeitos simbólicos e ao mesmo tempo empíricos. E, como tais, constroem uma imagem de si ao tempo em que confrontam o elemento institucional e sua ameaça de tornar vazio o espaço semântico dos sentidos; o espaço semântico dos próprios sujeitos.

O estatuto identitário discursivo está na memória do sujeito. Esse sujeito não é o simples lugar que um indivíduo ocupa quando interpelado pela ideologia, mas é um

sujeito também consciente e relativamente autônomo. Isso não quer dizer que ele tenha consciência de como constitui sua identidade.

Temos claro que a questão do processo identitário discursivo, em si, é tema para um trabalho em particular, e não é o objetivo, aqui, nos ater a essa questão, mas não há como falar de confronto sem abordar o sujeito deste confronto. E entendemos que, no final das contas, o confronto ocorre pelo significado. A construção da imagem de si, pelo discurso, é um modo de significar.

2.2 Polissemia

A polissemia deve ser sempre compreendida levando-se em consideração o seu “oposto”, a paráfrase. Se, por meio desta, em todo dizer há sempre algo que se mantém, o dizível, a memória; na polissemia, pensada a linguagem discursivamente, convivem interpostos o mesmo e o diferente (ORLANDI, 2001). Segundo esta autora, “a paráfrase está do lado da estabilização. Ao passo que na polissemia, o que temos é deslocamento, ruptura de processos de significação. Ela joga com o equívoco” (p. 36). A linguagem tem como condição primordial a incompletude, por isso nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos estão prontos e acabados. Estão movimentando constantemente a história e o simbólico. Os sentidos, durante esse movimento, estão sempre passíveis de jogo entre o mesmo e o outro, criando a polissemia.

Diz Orlandi (op. cit.) que em AD distingue-se o que é criatividade do que é produtividade. A criatividade implica sempre rupturas no processo de produção da linguagem, fazendo intervir o diferente e “produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (p. 37).

Na produtividade, que é uma “criação” técnica, reiteram-se processos já cristalizados. Ela é regida pelo processo parafrástico, e sua variedade refere-se sempre ao mesmo. É correto afirmar, daí, que a paráfrase é a matriz do sentido, “pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo” (p. 38). A polissemia, sendo condição *sine qua non* de existência dos discursos, é a fonte da linguagem. A polissemia é, em resumo, “simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (p. 38).

Mesmo os textos emanados das instituições tendo a faculdade de significar além dos sentidos que pretendam (monovalentes; todos com tendências centrípetas), há sempre a possibilidade da falha e do equívoco no ato (gesto) de interpretação.

Lendo sobre paráfrase e polissemia em Orlandi (1996), principalmente em seu livro intitulado *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*, podemos depreender que, quando, por exemplo, fazemos a parte de fundamentação teórica de um trabalho (monografia, dissertação, tese...) as ideias que expomos com nossas palavras, mesmo essas ideias não sendo nossas, é o que chamamos de paráfrase, nível da repetição. O autor pretende significar o mesmo que o autor parafraseado, é um gesto de retomada e exposição das ideias de outrem. Na polissemia é diferente porque, embora a ideia de base seja de outro autor, em nosso texto ela é ressignificada, porque não concordamos em parte com ela, ou porque, ao parafrasear, acabamos abrindo o texto a novos significados (equívocos, deslizes do discurso). Resumindo, em se tratando do aspecto semântico, o que se repete é paráfrase; o diferente é polissemia. Ambos os termos para Orlandi (1996, p. 13) constituem um movimento da significação, ora dinâmico, ora estático. A abertura do simbólico à multiplicidade de sentidos (polissemia) não significa, no entanto, que não haja controle, por parte do sujeito, quanto à administração dos sentidos. Diz Orlandi: que "... é por esta abertura que há determinação. O lugar mesmo do movimento é o lugar do trabalho da estabilização e vice-versa" (p. 13). Em outras palavras, paráfrase¹⁹ e polissemia convivem [e se completam(?)] em toda atividade discursiva.

2.3 A metáfora

A metáfora inscreve, na materialidade do discurso, a possibilidade/potencialidade do equívoco. A ambiguidade é um modo marcado do funcionamento do metafórico em todo discurso. Esse equívoco/incompletude tem ressonância nos sujeitos e nos sentidos, prova de que estão em processo constante de atualização, conforme as FDs e os acontecimentos discursivos emergentes dentro delas. A metáfora refere-se a um acontecimento discursivo, e auxilia esse acontecimento na apreensão de sentidos pelos sujeitos leitores ao estabelecer relações entre símbolos numa tentativa de representar o real do acontecimento de uma perspectiva determinada.

¹⁹ Termo derivado do grego (*paráphrasis*), a palavra designa, segundo Cunha (2000, p. 579), "desenvolvimento do texto de um livro ou de um documento, conservando-se as ideias originais". Quanto à palavra polissemia, Cunha diz que este termo significa "o ter uma palavra muitas significações" (p.620). Este termo tem origem na palavra grega *polýssemos*. Este último autor citado foge um pouco da perspectiva discursiva, mas nos ajuda a compreender melhor a significação desses dois termos.

“É preciso que o acontecimento, ou o saber, registrado saia da indiferença” (ORLANDI, 2012, p. 61). A metáfora tenta, outrossim, controlar os sentidos, quando reformula/substitui o dizer/uma imagem, ou melhor, a representação verbal de uma imagem.

A linguagem é *locus* da metáfora. A maioria dos gramáticos normativos limitam-na ao âmbito da Estilística, como uma figura de linguagem. Exemplos desses gramáticos são Cegalla (2001) e Paschoalin (2008). É preciso estudá-la, no entanto, para além dos limites do estilístico e literário para compreendê-la em sua inteireza, visto que ela também materializa discursos, que, por sua vez, materializam ideologias que ganham força na estratégia metafórica do discurso. Pois ela (a metáfora) pode embutir sentidos ideológicos, tendentes à naturalização de sentidos depreendidos nos discursos. Para Lakoff e Johnson (2002, p. 45), a metáfora é apresentada como “entendimento de um conceito em termos de outro”. Essa estratégia de abordagem indireta dos discursos não é fortuita, e tem seus efeitos na economia da interpretação. Como toda interpretação rege-se por uma autorização inscrita nas condições de produção, a metáfora não pode ter um sentido estático.

Metáfora e ideologia estão infiltradas nos discursos cotidianos mostrados na materialidade, a língua, e dos discursos produzindo seus efeitos de sentido. E, segundo Pêcheux (1997, p. 92), “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”. E para falar em classes não precisamos abordar as lutas de classe históricas exploradas teoricamente por estudiosos políticos; basta ver um processo que se naturalizou em todas as sociedades, denominado, segundo cada sociedade, ao seu modo: segregação, desigualdade, tribos, castas, classe média, alta, baixa (nesta última quase não se fala, como se nos provocasse o sentimento moral de responsabilidade). Cabe aqui citar Orlandi (2012, p. 55) que diz: “a análise do discurso trabalha sobre relações de poder simbolizadas em uma sociedade dividida”.

A metáfora geralmente está associada ao texto literário. Há relatos, a partir de pesquisas (ZOZZOLI, 2008) de que há dificuldade em sua leitura por alunos universitários de 1º ano. E, se há dificuldade relativa à leitura dessa figura de linguagem – para usar um termo da NGB - no ensino superior, é de se supor que ela perpassa também o Ensino Básico. Apesar dessa dificuldade, a metáfora, como veremos na atual pesquisa, é usada como recurso frente a discursos institucionais quando o aluno a utiliza no confronto direto ou indireto diante da ideologia institucional no sentido de dispersar-lhes os sentidos cuja tendência é centrípeta. Portanto, se, por um lado, ler textos em

metáfora(s) é difícil; por outro lado, falar por metáforas não parece ser tão incomum. Nesse sentido, a metáfora não se limita mais ao texto literário. Dentro do âmbito teórico da AD, a metáfora dá nome aos empréstimos teóricos quando esta disciplina “monta” seu “aparelho” teórico a partir de noções advindas de outras ciências: o materialismo histórico, a Linguística e a Psicanálise, entre as principais. É que, na verdade, essas noções (formação ideológica, sujeito, inconsciente, materialidade da língua...) são ressignificadas dentro dos estudos discursivos. A respeito desses *empréstimos metafóricos*, Orlandi (2012) indaga: “qual é o estatuto e a natureza dos empréstimos metafóricos que daí partem, hoje, formando o contexto científico em que a análise de discurso se compreende?” (p.44). Com isso, concluímos com Zozzoli (op. cit.) que a metáfora é um fenômeno que vai além de sua definição pela gramática normativa, ou seja, termo empregado semanticamente em lugar de outro quando entre eles haja relação de semelhança (pra dizer com nossas palavras); definição que além de vaga é reducionista. Referir-se ao conjunto do processo revolucionário (por exemplo entre as representações anarquistas e marxistas da destruição do Estado) como um incêndio (ORLANDI, 2012, P. 51) é metáfora cuja estirpe encontramos o tempo inteiro durante o embate social discursivo pelos sentidos. Por outro lado, modos diferentes de denominar um mesmo fenômeno (por exemplo o da ocupação de terras por membros do MST), onde competem entre si termos como ocupação e invasão metaforizam ângulos de visão que desejam se impor, já que evocam imagens diferentes. Então não há no discurso como não metaforizar. O que há em muitos casos é a nossa indisposição para ver o fenômeno quando ele não ocorre muito claramente (por exemplo, como nos estereótipos apresentados nas gramáticas e seus casos muito similares.

Há ainda que se considerar o papel das metáforas. Todo analista do discurso pode trabalhar com a noção de metáfora. Na França, M. Pêcheux trabalhou, e no Brasil, Orlandi (1996), inclusive citando Jacques Lacan (1966) e o próprio Pêcheux (1975). Esta noção (a de metáfora) tem relação com a questão da interpretação. Esta está relacionada com o sentido: “não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 1996, p .21). A interpretação é, para a autora citada, a negação do princípio da literalidade. A metáfora está dentro do esquema psicanalítico lacaniano onde a relação do significante é com o próprio significante: uma palavra em lugar de outra. Assim, ainda para Orlandi, o sentido não advém de propriedades intrínsecas da língua. Ele é sempre uma palavra em lugar de outra. Os elementos significantes não estão, enquanto tais, dotados de sentido. As palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos das formações discursivas,

a partir de quando aí se inscrevam. Segundo Orlandi (1996, p.21), “a formação discursiva (por sua vez) se constitui na relação com o interdiscurso (a memória do dizer), representando, no dizer, as formações ideológicas. Ou seja, o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função da interpretação, espaço da ideologia”.

A metáfora é, em conclusão, uma instância da linguagem. Está presente de forma explícita ou implícita nela; e mesmo em textos de todos os gêneros. Orlandi (2012), para se referir a discursos veiculados pela mídia eletrônica, fala em “discurso eletrônico” (p. 70). Apesar de compreender perfeitamente o que a autora quer dizer com o termo, vemos claramente que discurso eletrônico é um modo metafórico de se referir a discursos de sujeitos produtores de linguagem, portanto humanos, pois não existe uma tecnologia que por si só seja capaz de criar um discurso, o qual possamos chamar, por este mesmo motivo, de discurso eletrônico. Vemos portanto o *locus* difuso da metáfora, a qual materializa não só o discurso literário, como podemos ver nesta sequência discursiva do aluno, mas também em discursos teóricos, como no exemplo citado do termo usado por Orlandi (op. cit.).

2.4 Formação discursiva

A **formação discursiva (FD)** é o âmbito das práticas linguísticas onde os discursos têm sua potencialidade de formação. A noção de *formação discursiva* foi elaborada por Foucault, e foi introduzida e ressignificada por Pêcheux no quadro da Análise do Discurso-AD (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008). Não vamos nos aprofundar nessa noção, mas acreditamos que convém mencionar um conceito fornecido por Pêcheux (1975, p.11) segundo o qual a formação discursiva é “aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma palestra, aula, sermão, panfleto, exposição, programa) a partir de uma posição dada”. Convém mencionar que uma formação discursiva (FD) não é um lugar de conhecimento homogêneo, nem um conjunto de vozes uníssonas, ou de imagens coerentes, separadas de forma estanque por uma marcação definida com outras FDs. Ela é sim um espaço possível de contradições, como também de transformação interna, a partir do que Pêcheux (1990) evidencia a impossibilidade de caracterizá-la como um espaço fechado, uma vez que sua constituição compõe-se de pré-construídos, ou elementos que vêm de outro lugar, como também de discursos transversos.

Pêcheux (1988) fala em três posições de sujeito diante do entrelaçamento teórico dos saberes de uma formação discursiva. Na primeira, o sujeito do discurso identifica-se plenamente com os saberes de uma FD pela qual esse sujeito é afetado. Na segunda tomada de posição o sujeito identifica-se com restrições; pode identificar-se com dúvidas e contestações que, como afirma Indursky (2005, p 197), “trata-se de uma contra-identificação com os saberes da FD e sua forma-sujeito”; este é, para a autora, “o espaço para o surgimento de diferentes posições-sujeito no âmbito de uma FD”. Na terceira, ocorre a desidentificação do sujeito com a forma-sujeito própria da FD dada. O sujeito passa a identificar-se com outra FD e, conseqüentemente com uma nova forma-sujeito.

Os posicionamentos diante do conhecimento científico, por exemplo, pode-se dar de várias formas. Nem sempre o sujeito o reproduz como se dele fosse apenas suporte, mas o sujeito pode dele se apropriar, significando que o sujeito poderá levá-lo para uma outra FD resignificando-o, teorizando, portanto. Este é o que Pêcheux chama de apropriação. Indursky (2005, p.187), tratando da questão, acrescenta que

Apropriação significa tornar um conceito proveniente de outro lugar e isto só pode ocorrer pelo processo de teorização. Transformar o conhecimento é teorizar. Este é o movimento que Pêcheux intitulou de apropriação e quando isto ocorre trata-se de reconfigurar o conhecimento e reinscrevê-lo em outro quadro teórico ou em outro domínio de saber, de onde decorre sua resignificação. (...) Apropriar-se, pois, consiste em inscrever em um quadro teórico, pelo viés da teorização, um conceito que, com outra acepção, foi formulado em outro domínio do saber.

Através de duas formas pode-se dar a relação com o conhecimento: através da reprodução formal (a citação), ou através da apropriação. No primeiro caso, há uma equivalência com a identificação plena do sujeito com o conhecimento; no segundo, a apropriação aponta para a reprodução/transformação/reinscrição, o que equivale à resignificação.

Numa concepção mais conservadora, o sujeito para a AD não é igual a indivíduo. Como já mencionamos neste trabalho, o sujeito, para AD, é um construto simbólico; ele seria “um lugar” criado e ocupado por sujeitos pragmáticos e ocupados por eles mesmos quando interpelados pela ideologia. Sujeito e sujeito pragmático seriam, portanto, entes diferentes. Pêcheux (2002) caracteriza o sujeito pragmático

como cada um de nós, os “simples particulares”, diz o autor, “face às diversas urgências de sua vida” (p. 33).

Sobre a concepção de discurso, Sobrinho (2007, p. 29) diz que

[...] a Análise do Discurso sofre pela polissemia da palavra discurso, pois esse termo é utilizado por vários estudiosos em diversos campos de atuação, fazendo com que, ilusoriamente, se pense estar falando da mesma coisa e do mesmo ponto de vista, quando no fundo se fala de discursos a partir de lugares distintos e até mesmo antagônicos.

Por observar o mesmo fenômeno, falaremos do sentido dessa palavra adotado por nós no presente trabalho. É imprescindível discorrer sobre o que venha a ser discurso visto que este é o objeto da AD. Não sendo ele texto, língua, muito menos a fala, apesar de sua ligação com esses elementos, o discurso mobiliza a língua, mas não apenas a língua, seu lugar material (visto que outras formas de semiótica contém discursos embutidos). Apesar de compor mensagens, com estas também não se confunde.

É importante vermos como os dicionários conceituam a palavra discurso. Geralmente aí ele se confunde com texto, com exposição oral ou escrita onde o autor trabalha geralmente um tema dissertativo,

Na “opinião” de um analista do discurso, este se configura como uma prática semiótica onde um tema/ideia é sempre trabalhado de uma perspectiva específica. Nesse sentido há uma interligação muito grande entre discurso e ideologia visto que esta se materializa naquele. O discurso mostra um olhar; trabalha a percepção de um público alvo, embora nem sempre consiga um efeito único. Aliás, a reação ao discurso, ou a sua aceitação sem questionamentos, compõe o que em AD chama-se efeito de sentido. O discurso é pois, para a AD, efeito de sentido entre sujeitos.

Discurso, outrossim, não é fala. A “fala”, da dicotomia língua/fala de Saussure não é para a AD o mesmo que discurso, muito menos o discurso é individual (para Saussure a língua é uma forma coletiva, contratualizada em sociedade, enquanto a fala é individual). O discurso está acima da fala individual, ele é “a manifestação atestada de uma sobredeterminação de toda fala individual” (MAZIERE, 2007, p. 13). A investigação da linguagem seria possível a partir de apenas um falante, mas unicamente na interação entre duas pessoas poder-se-ia estudar o aspecto individual. É o conhecido paradoxo saussuriano (VIEIRA, 2011).

Michel Foucault, propondo em seu livro *A arqueologia do saber* uma história das ideias, disserta sobre o discurso. Este para o autor não se situa na “coerência visível e horizontal dos elementos formados, ele reside bem aquém, no sistema que torna possível e rege uma formação” (FOUCAULT, *apud* MALDIDIER, 1997, p. 79). Certamente Foucault não está se referindo aí ao sistema da língua em sua clausura estruturalista, mas ao ambiente conjuntural da sociedade em que se dão as formações discursivas e ideológicas. O discurso situa-se mais propriamente no exterior que no interior da língua. Esta, tomada pelo estruturalismo como instituição social imanente, não pode, dentro desse mesmo sistema, dar vida a discursos que materializam o ideológico, pois é saneada quanto a processos que lhes sejam exteriores, a exemplo dos subjetivos (no sentidos de lugares sociais os quais os indivíduos são interpelados a ocupar) e dos ideológicos, os quais se referem a ideias determinadas sobre classes e posições sociais que são dadas em determinadas formações sociais. Apesar da noção foucaultiana de discurso bem adaptada à AD, houve muita querela entre este filósofo e Michel Pêcheux.

Duelos teóricos são uma constante na história da AD. Uma das questões principais, que suscitam duelos é a tese Althusseriana do assujeitamento dos indivíduos pela ideologia. Pêcheux foi Althusseriano até o fim, sendo que, pela história da AD, como foi pensada por este autor, vê-se que as teses de Louis Althusser foram reinterpretadas várias vezes, para dar conta de questões a exemplo da apontada aqui. Um dos duelos patentes deu-se entre Pêcheux e Foucault, quando este foi acusado de não reconhecer a luta de classes como um moinho da história (GREGOLIN, 2006). Foucault não teria sido marxista/leninista, e não teria reconhecido o trabalho da ideologia no assujeitamento de trabalhadores e patrões. Gregolin (2006, p.123) afirma que “o ponto teórico central é a crítica de Pêcheux à ausência de certas categorias marxistas na proposta foucaultiana, principalmente dos conceitos de ‘ideologia’ e de ‘luta ideológica de classes’”. O “final” desta questão se dá quando Pêcheux, a partir de 1980, desencanta-se com o partido comunista francês, ao qual é filiado, e se aproxima das problemáticas abertas pela obra de Foucault.

Michel Pêcheux, dentro dessa querela que teve com Foucault, usou a noção de formação discursiva sem informar, inicialmente com precisão a fonte dessa noção.

Ao que diz no artigo de 1971 (revista *Langage* 24), segundo Gregolin (2006, p.128), Pêcheux atribui a fonte desta noção à leitura dos clássicos marxistas. No entanto, em publicações posteriores, vai revelando a fonte da qual compilou tal noção.

No livro de 1975, Pêcheux faz questão de mostrar a diferença entre “sua” formação discursiva e a de Foucault, deixando clara a origem do termo que agora ressignifica na AD. Por último, Gregolin (op. cit., p.128) informa que em outros textos Pêcheux refere-se ao termo como um “empréstimo” foucaultiano.

Falamos acima de duas formas pelas quais pode-se dar a relação com o conhecimento: através da reprodução formal ou através da apropriação. Através da reinscrição podemos dizer, portanto, que vários elementos teóricos transitam pelos diversos ramos da ciência. A noção de formação discursiva encerra uma apropriação que a reinscreve no quadro da AD tornando possível a essa ciência localizar os saberes; os lugares de formação dos discursos que aborda.

A formação discursiva não constitui um conjunto de discursos que se atualizam em paráfrases, pois é um lugar de possibilidades. O contrário da paráfrase para Orlandi (2001) é a polifonia. Esta instância do discurso é também característica das formações discursivas. A forma-sujeito é uma instância das formações discursivas que interpela sujeitos que podem transitar por várias formações. A escola e seus sujeitos são protagonistas dessas formações. Situamos, assim, os sujeitos-alvo da nossa pesquisa, os escolares, dos quais só se dizem escolares por se inscreverem nessa instância institucional formadora de sujeitos específicos.

Em conclusão, um discurso só pode se constituir em seus sentidos. As formações discursivas são lugares em que os discursos se agregam. Aquilo que o sujeito diz tem como sua fonte formações específicas que, embora atravessadas, abrigam, potencialmente discursos. O atravessamento refere-se ao atravessamento de discursos de outras formações. Sendo assim, uma formação discursiva nunca é homogênea. A relação da formação discursiva com a palavra se dá dependendo da condição de produção. “As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações”, segundo Orlandi (2001, p.46). Esta autora afirma ainda que “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (p. 44).

2.5 A Análise do Discurso, o real da língua e questões da materialidade

O discurso em AD recebe uma concepção própria e não pode mais ser confundido com a fala, com o texto, ou com o significado. O discurso é um produto da

relação da língua com a história e a ideologia. Não se confundindo com o texto em si, pois o discurso vai além do sentido de um texto, revela um jogo onde significar é apenas um de seus fins. O discurso joga com a ideologia produzindo sentidos superpostos, ou mesmo escondendo-os, revelando ao analista suas intenções ou pelo menos dificultando-as. Inclusive a estratégia de Pêcheux, explorando regiões de outras ciências como matéria prima para a construção da sua “maquina” teórica, introduz o objeto discurso em torno do qual todo um arcabouço teórico se monta. Ao invés de a AD se confundir com os campos teóricos que explora, se introduz nas ciências sociais como “uma máquina de guerra, uma espécie de cavalo de Tróia destinado a ser introduzido no interior das ciências sociais para provocar um desmoronamento” (GADET & HAK, 1993, p.12 *apud* BARONAS, 2011, p.14).

Devido à composição da linguagem por unidades mais complexas do que aquelas abordadas pela linguística estruturalista, a AD, de tendência francesa buscou nas condições de produção do discurso uma categoria a se levar em conta durante a análise dos ditos, pois estes carregam as marcas da enunciação; do momento sócio-histórico em que surgem.

Mesmo colaboradores de Pêcheux, como Françoise Gadet (2005), veem na AD um trabalho dentro da linguagem. Essa autora acrescenta que “os trabalhos de análise do discurso não chegam sempre a nos persuadir de que se trata de um campo verdadeiramente em movimento, ao menos em relação ao trabalho com a língua” (2005, p. 65), e que “as denominações disciplinares apenas são úteis para a administração universitárias. Pior, elas levam a estancar o pensamento, a desencorajar que se veja o que se trabalha no campo ao lado”.

Por que a AD não abre mão da língua, ao mesmo tempo em que pretende se emancipar da Linguística, cujo objeto de estudo é a língua? É fato que uma coisa não tem a ver com a outra. A AD não precisa abrir mão da língua só porque esta não é o seu objeto de estudo. E se fosse assim este campo teórico, o da AD, não poderia subsistir, pois não há como trabalhar (analisar) o discurso sem que traga noções-ferramentas de outros campos do saber.

Se o discurso é materializado pela língua, ele não pode prescindir desta. Resta elucidar o que venha a ser materialização. Seria circunloquial e simplista dizer que materialização é o nome que se dá ao ato de materializar. O objeto de materializar, aqui, é a língua, e o seu sujeito, um sujeito dado, específico de uma formação (discursiva), o que “assume” o discurso do qual se depreende, e seus efeitos (os de sentido). É claro

que poderíamos dizer muito mais coisas a respeito desse determinado sujeito; por exemplo, que ele sofre de, pelo menos, duas ilusões (apagamentos): a de que é fonte do próprio dizer, e depois, a de que tem controle dos sentidos do próprio discurso.

Mas, voltando ao mérito de o discurso não poder prescindir da língua, pode-se afirmar que o fato tem raiz na própria ideia da interconectividade: tudo está interligado. Mais do que isso, tem origem nos desconfortos que os cortes saussurianos realizaram, com a intenção de tornar a Linguística uma ciência- exigência do positivismo reinante na época.

Na realidade, estes dois termos convivem como as duas faces de uma mesma moeda. A diferença é que: 1. O discurso é objeto da AD, enquanto que a língua é objeto da Linguística. 2. Esta é estruturalista, a outra não. Esta é fechada em seu próprio objeto; na outra, considera-se o dentro e o fora do objeto de pesquisa como uma necessidade inerente de se compreender esse objeto. Na Linguística, o objeto de estudo é a língua, e o método, o estrutural: método de análise formal “do texto considerado como acabado (fechado)” (DUBOIS, 1973, p. 248). Coloca como princípio fundamental o da imanência: a língua é uma entidade mental. Este princípio está presente em “toda pesquisa que define as estruturas de seu objeto apenas pelas relações dos termos interiores” (op.cit., p.331). Exatamente, o trato da língua sem duas das colunas da AD (pelo menos diretamente): o sujeito e a história. O método da AD é o analítico-interpretativo; enfoca os processos de construção de sentido dentro dos discursos (pela via do texto), e tem como matéria prima, a própria materialidade dos discursos, a língua, através de textos produzidos empiricamente.

Podemos ler em Catalina & Mutti (2006, p. 3) que, “para Pêcheux, a língua é a forma de materialização da fala”. Acredito já ter elucidado esta questão anteriormente, ainda neste texto. O que pode apresentar alguma dificuldade é que em vez de a autora usar a palavra *discurso*, ela usou a palavra *fala*. *Fala* aí quer dizer discurso, pois a fala em si também é a língua, a língua em uso; já o discurso, apesar de só ocorrer através de uma materialidade (a língua, por exemplo, pois há outras materialidades: a fotografia, a pintura...enfim, outras formas de linguagem), não pode ser confundido com a sua materialidade, sendo a língua uma dessas formas de materialidade. Podemos inserir dentro desta discussão a dicotomia *plano material* versus *plano simbólico*. A questão aqui, no entanto, vem apenas dar melhor esclarecimento sobre o conteúdo, uma vez que a mesma questão já foi abordada anteriormente. Mas, do ponto de vista do contraste, fica mais fácil compreendê-la. O signo saussuriano está quase que totalmente inserido

no plano simbólico, uma vez que a Linguística que Saussure pratica é predominantemente imanente. O signo, célula de sua teoria, se compõe de significante e significado, como numa moeda que contém inseparavelmente a cara e a coroa. O significante é a imagem acústica da palavra (signo); ele não é nem mesmo o som audível da palavra, mas um fenômeno puramente mental. O significado, por sua vez é a ideia que temos daquilo que o significante evoca; algo também puramente abstrato; imanente; mental.

Pelo exposto, pode-se deduzir que a língua, na concepção deste autor, se insere no plano simbólico puramente mental. Falta à língua aí a sua dimensão material, ou o seu exterior; seu uso e sua dimensão sócio-histórica. O plano material a que se refere a teoria da AD diz respeito ao caráter de suporte que todo dispositivo tem, ou pelo menos, pode ter. Nessa linha de raciocínio, podemos dizer que a língua é a dimensão material do discurso; que o discurso também tem a faculdade de materializar sentidos e que estes materializam a ideologia, além de seus próprios efeitos (os dos discursos e também os da ideologia). Desse modo, podemos afirmar que não pode haver discurso sem a linguagem, e também não pode haver ideologia sem discurso, ou seja, uma coisa pode estar sempre materializando outra, ou possibilitando sua existência.

Sobre a questão da relação do discurso com o contexto sócio-histórico, para a AD todo discurso é passível de se interpretar, ou de produzir sentidos. Estes (os sentidos) vêm da história, e não da própria língua. Daí sua relação com o contexto sócio-histórico. A língua habita sempre um contexto sócio-histórico. Isso é condição *sine qua non* de sua existência. Quer dizer que envolve sujeitos empíricos inseridos numa comunidade organizada em sociedade e que produz sua própria história. Esses sujeitos organizam seus saberes em campos de conhecimentos bem delimitados. Cada campo é responsável por uma série de falas ou ditos que vão se refletir em seus discursos. Assim, os discursos de cada campo ou formação discursiva vão refletir um lugar de fala, uma formação de onde vêm os sentidos que são facultados aos discursos (mesmo abertos, os discursos não admitem qualquer sentido, mas faculta alguns, através de seus pontos de deriva).

Existe no fazer discursivo uma implicatura do real, mas esta não é da ordem da possibilidade e sim do seu contrário (a impossibilidade) já que o real “não cessa de não

se inscrever”²⁰. O real se preserva através deste princípio. Do contrário, o homem trocava suas relações com o mundo (suas relações reais) por um mundo apenas virtual (se assim podemos dizer), o que seria impossível, pois também o virtual tem sua materialidade, quero dizer, um pé no mundo; uma relação com o real da ordem da impossibilidade.

A questão do real da língua na perspectiva da linguagem está, cada vez mais, sendo explorada por teóricos da AD. Eni Orlandi (2001), por exemplo, ao abordar o tema do boato, com outras palavras diz que o boato tem um pé no real (ele é “realidade presumida”) e outro na ordem do discurso. Acrescenta ainda que o boato “precede o estabelecimento de um dizer bem ancorado na ordem do discurso, derivando de uma relação consistente do real da história com o real da língua” (p.138). Neste sentido, o real da língua e o real da história são entes constituintes do discurso, uma vez que afetam a memória do sujeito, produzindo efeitos de sentido, algumas vezes velados (no caso do boato), algumas vezes explícitos (quando sofrem a função do efeito-autor).

O real, segundo Pêcheux (2002), localiza-se no interior do que se apresenta como universo físico-humano. Tem a mesma conotação que lhe dão outros autores: o real é da ordem do impossível “... que seja de outro modo” (Pêcheux, 2002. p. 29). Nas palavras de Pêcheux, o real compreende “pontos de impossível, determinando aquilo que não pode não ser assim” (p. 29).

O real da língua é inapreensível a partir da linguagem. A partir de quando se disserta sobre a língua tem-se uma teoria linguística. Mas isso não é a língua em si, em seu real. A ideia de um real da língua vem da teoria de Lacan, mas foi desenvolvida por Jean-Claude Milner (1987) que, percebendo o hiato entre o simbólico e o referente, ou seja, que não há relação termo a termo entre o signo e objeto representado, postulou, segundo citação de Ferreira (2000, p. 26), que o real da língua é “uma série de pontos do impossível, marcada pelo não-todo”. Milner, no entanto, trata a língua numa perspectiva formal, a-histórica e psicanalítica, deixando de fora o seu exterior, fonte de sentido. Com isso, a AD tem que ressignificar o *real da língua* restaurando sua espessura sócio-histórica. O real da língua é tratado em francês como *lalangue*, termo que corresponderia em português a alíngua, e, segundo Ferreira (2000, p. 26), tal distinção

²⁰ Esta máxima encontra-se citada e bem explorada por Maliska (2003). Quanto ao verbo inscrever-se aí presente, às vezes aparece como escrever-se. Achamos mais adequado usar o verbo inscrever-se pois não implica, nesse caso, materializar-se.

conceitual é pertinente e, mais do que isso, muito fecunda, o que merece ser considerada. Para esta autora,

o acesso a ele (o real da língua) se dá pela via negativa: o fato de que o impossível dá lugar a uma proibição explícita prova que existe pelo menos um lugar de onde se fala do que não se pode falar. Esse lugar é a alíngua, ou o real da língua, o inconsciente (op.cit., p. 26).

O real é inapreensível. Desde sempre o real afetou a língua, tornando-se constitutivo de sua estrutura, razão pela qual a língua é marcada pela ausência, pela insuficiência, pela imperfeição. Para a Psicanálise um símbolo não expõe o real, relaciona-se sempre com outros símbolos. Nas palavras de Maliska (2003, p.62) “é o lugar do impossível de ser escrito dentro de uma cadeia significativa, resistente a qualquer significação”. Num discurso não nos reportamos ao real (ao referente), mas a outros discursos criando elos simbólicos numa cadeia de significantes maior. O discurso é apenas um recorte de um discurso maior, interminável.

Quanto ao real da língua e a questão da verdade, esta tem a ver com o real. Desta forma, exprimi-la em sua inteireza é um tanto utópico. Ela não pode ser totalmente simbolizável por conta das barreiras materiais da linguagem. “Faltam as palavras” – diz J. Lacan (*apud* HENRY, 1992, p. 18), “é exatamente por esse impossível que a verdade tem a ver com o real”.

A causa do que falha, sendo os autores também sujeitos pode não estar no acontecimento, mas na estrutura. O sujeito é um construto da linguagem. Reserva para os indivíduos lugares que esses ocupam. Em muitos casos, falhando o sujeito, falha também o indivíduo. O caso aqui é, por exemplo, o daqueles teóricos que têm sua teoria rejeitada por falhas ou por tornar-se obsoleta. Nem todos os autores têm a maleabilidade de reformular seus escritos atualizando-os. Esse não foi o caso de Pêcheux, cujas teorias foram constantemente reformuladas para alcançar novas descobertas e acoplar novas contribuições e expandir seu objeto de estudo ou cobrir novas temáticas.

A materialidade da linguagem nem sempre se mostra suficiente para explicitar aquilo que o autor quis teorizar. Mal entendidos, sentidos inesperados que afloram “do texto” podem atrair toda espécie de oposição. Nem sempre o indivíduo está preparado para a crítica, por mais brilhante que seja sua teoria. No caso, estamos nos referindo a uma falha da linguagem. Teóricos filósofos e linguistas, entre outros, reconhecem essa barreira na linguagem. Frege (*apud* HENRY, 1992) escreve: “a linguagem ordinária

sofre deste defeito de com ela poderemos formar expressões que, do ponto de vista da forma gramatical, parecem determinados e adequados para designar um objeto, enquanto, em certos casos, essa determinação falha, pois depende da verdade de uma posição” (p. 11).

A produção do conhecimento e do discurso é algo ideológico, e transcende a materialidade da língua. Só pelo conhecimento que esse real é abordado, o conhecimento aqui não equivale ao próprio real, de sorte que dizer que o conhecimento que se tem de tal fenômeno pode estar eivado de distorções. Paul Henry (1992) afirma que “dizer que se pode caracterizar o real de que uma ciência se apropria pela modalidade do conhecimento supõe que exista pelo menos uma outra forma de apropriação desse real” (p. 18).

Fonseca Silva (2011) aborda a questão esclarecendo que Pêcheux (1983) indica que há, além do real da língua, outros reais passíveis de serem descritos: “da perspectiva da Análise do Discurso, materialidades não-verbais como a imagem, por exemplo, não é, conforme o autor, legível na sua transparência (FONSECA-SILVA, 2011, p.1).

2.6 Linguagem, ideologia e embate social

Começando este item com a questão das políticas linguístico-ideológicas, poderíamos dizer que políticas em torno das línguas fazem circular discursos ideológicos de homogeneização linguística (unificação simbólica, segundo Zozzoli, 1997, p.90). O próprio advento da reforma ortográfica implantada a partir de 2010 nos países que têm a língua portuguesa como língua oficial, é exemplo disso, e tem sido nefasto para culturas periféricas em todos os países.

Não só na língua portuguesa ocorre a imposição de uma língua que represente os interesses das classes dominantes. Principalmente no ocidente tais medidas têm sido constantes. Zozzoli (1997, p. 90) cita autores como de Certeau, Julia e Revel (1975), os quais “mostram, através do exemplo da língua francesa, como se deu / se dá a desconstrução das culturas periféricas pela imposição sistemática das línguas oficiais pelo Estado no contexto europeu”.

Para a autora esse processo não só tenta apagar as diferenças (e por que não dizer as próprias variantes), mas, sobretudo, sujeitá-las a um processo de tradução, que é apenas aparentemente linguístico, sendo na realidade simbólico. Para a autora, os

diferentes têm que se subordinar a um ideal de língua padronizado e dominante, “ser traduzidos por ele, para poder serem reconhecidos e continuar existindo” (p.91).

Carboni e Maestri (2003, p.12) lembram que a linguagem reflete as contradições inerentes às classes sociais. Aliás, a língua, tal qual nos apresentou Mikhail Bakhtin/Volochinov em *Marxismo e filosofia da linguagem* é expressão e registro do mundo social. Para Bakhtin/Volochinov, segundo Carboni & Maestri, “as classes sociais veem, sentem, interpretam e expressam o mundo em forma singular e contraditória, por meio de vozes, acentos e linguagens singulares e contraditórias”.

O fenômeno da polifonia está estritamente ligado ao policlassismo das formações sociais. A questão da hegemonia tanto no âmbito estatal, da ética, sexual e social dá-se no âmbito de outra forma de hegemonia, a qual é imposta e reproduzida incessantemente à hegemonia linguística estatal, étnica, sexual e social. Tal hegemonia dá-se pela “sufocação dos timbres, das vozes e das línguas dos oprimidos” (CARBONI & MAESTRI, 2003, p.12).

A causa de tal processo, segundo os autores, seria a universalização da visão alienada da língua como fenômeno natural e universal e não singular e social. Cada classe dominante luta para impor seus valores às classes dominadas. A cultura das nações dominantes e exploradoras exprime-se principalmente pela língua, sua principal representante. O mesmo se dá entre as classes sociais onde, através da linguagem, a ideologia dominante tenta submeter as classes dominadas à ditadura linguística, social e econômica. Foucault (1979), analisando a questão do prisma da história, detecta o uso dos fatos históricos (narrações oficiais) também como manipulatórios das classes subalternas. Daí torna-se adepto da Nova História, que tem um método crítico de contar a história, assim como um *corpus* diferente. O que nos propomos a trabalhar na presente tese lembra um pouco a proposta de Foucault. A abordagem das produções textuais desloca o interesse da pesquisa clássica dos grandes temas e de saberes eruditos para o que Foucault trata como saberes dominados. Com o advento da Nova História dentro da qual este autor se insere, numa terceira fase / geração, ao lado de conhecidos historiadores franceses, como Michel de Certeau, entre os mais conhecidos, novos objetos se tornam interesse das ciências humanas; histórias essas que, nas palavras de Gregolin (2006), a qual recorre a Foucault (1979), constituem saberes desqualificados, “não competentes ou insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível requerido de conhecimento ou de cientificidade” (p.

176), este saber não constitui saber comum, mas particular e “fora do bom sendo”, enfim um saber local e discreto.

Gregolin (2006, p. 176) aponta para a importância de se trabalhar tais temas: “é necessário, segundo Foucault, tratar desses saberes dominados, pois eles estão na essência do saber histórico das lutas, já que tanto nos saberes eruditos quanto naqueles desqualificados jaz a memória dos combates que constituíram os acontecimentos históricos”.

O embate ideológico ocorre também por uma questão de identidade dos sujeitos. E o que se depreende do estudo desse embate são práticas linguísticas identitárias. Embora nosso alvo aqui não seja o processo de identificação do sujeito, este é um ponto que está o tempo inteiro atravessando este estudo. Como afirmam Magalhães, Grigoletto e Coracini (2006), os percursos identitários estão ligados às práticas de linguagem. Na introdução à obra citada, as autoras afirmam que as identidades são constituídas nas relações sociais e são mediadas pela linguagem; são parte de um processo social dinâmico; são partes de práticas sociais.

Antagonismo e ambivalência são duas palavras primas que estão no cerne dos confrontos entre sujeitos e instituições. No antagonismo há uma disputa por algo. No caso simbólico, pelos sentidos. A ambivalência, por sua vez, diz respeito a sentimentos contraditórios em relação a algo. Se nos referirmos à questão simbólica, a ambivalência vai se reportar ao *status* dos sentidos pelos quais ocorrem os confrontos. As instituições com seus aparelhos ideológicos produzem uma força centrípeta “capaz” de homogeneizar os sentidos (como algo deve ser) utilizando-se, para tanto, da ideologia (só assim é capaz de haver ordem, assim pode-se assegurar a educação da sociedade...).

Na ambivalência, o indivíduo (sujeito) não tem certeza de se a proposta institucional é realmente o melhor para si. De qualquer modo, a fala (institucional) imposta, coercitiva incomoda o sujeito. O reflexo desse incômodo é o que se faz observar em toda forma de “dessacralização”, nas reações críticas, irônicas, carnavalescas. O sujeito é relativamente autônomo; capaz de influenciar a instituição, lutar pelos sentidos, na arena do simbólico.

O sujeito também é responsivo, não como um autômato, mas capaz de responder criticamente; ressignificar o que poderia ser recebido como evidente. Podemos nos reportar a um exemplo de responsividade se observarmos o que é muito comum na imprensa brasileira: uma das marcas da cultura do Brasil aparece nos textos produzidos e veiculados principalmente em jornais. Referimo-nos ao tom humorístico.

“Independentemente dos conteúdos que o texto humorístico veicule, este vem sempre sobredeterminado por essa marca cultural: tornar o outro em derrisão” (BARONAS, 2011, p. 121). Esse marco cultural possibilita uma interdiscursividade também cultural; nas palavras de Baronas (op. cit, p. 126): “a derrisão do outro (político) presente no imaginário social brasileiro”.

A vivência do social de cada aluno é diferente. Apesar disso, os alunos de classes mais humildes – a exemplo da classe que pesquisamos, explicitado na metodologia – tentam acomodar a contradição realidade x discurso com justificativas individuais próprias do discurso de classes abastadas; classe burguesa, nas palavras de Faria (2002). Isso ocorre por conta do funcionamento da ideologia nos discursos veiculados pelas instituições. Apesar de esses indivíduos tentarem fazer tal acomodação, nem sempre isso é possível, daí pode surgir o confronto de ideias. O estudo da ideologia aborda essa acomodação, mas também esse confronto. Os estudos clássicos referentes à ideologia, advém das teorias de Karl Marx e do que denominou de materialismo histórico.

Esse materialismo, é preciso mencionar aqui, concorre para a compreensão dos discursos não apenas porque estes trazem seus sentidos da história, mas, sobretudo pelo seu caráter dialético. Os discursos têm como marca a contradição. Ela choca os discursos com seu exterior, mas o fato é que está presente nos discursos, ou seja, lhes é inerente. Toda contradição reflete uma heterogeneidade discursiva que põe em funcionamento a dialética.

O fato da exploração do homem pelo homem, como aponta Carboni & Maestri (2003), é fenômeno imemorial, “com raízes na própria gênese da ordem social” (p. 10). O autor supracitado afirma que

após um possível democratismo original, as sociedades pré-classistas conheceram a dominação das mulheres pelos homens, dos jovens pelos velhos, dos estrangeiros pelos naturais. A sociedade de classes aprofundou a exploração do produtor direto por meio de uma muito rica multiplicidade de relações sociais de dominação (p.10,11).

Como consequência de todo avanço na ciência, há mudanças sociais. Karl Marx com a descoberta do materialismo dialético trouxe para os estudos da sociedade humana uma possibilidade de avanço como nenhuma outra descoberta científica. A AD é atravessada por noções que “começaram” com Karl Marx, e ressignificadas por

Althusser, e depois apropriadas pela AD. Ou seja, as noções de Formação Ideológica e de Ideologia.

Esta disciplina (a AD), sendo uma disciplina interpretativa calha bem ao nosso propósito (o de verificar o embate ideológico entre escolares do Ensino Básico e as instituições), além do que, *grosso modo*, a perspectiva de estudos de Zozzoli (2012) no tocante à noção de autonomia relativa do sujeito, e o viés bakhtiniano da carnavalização²¹, utilizado aqui na leitura do confronto entre discursos de escolares e institucionais, não são discordantes da teoria da análise do discurso, pelos menos a respeito dessas categorias. A AD será um instrumento de leitura diante de um fato constatado por muitos autores, entre eles está Birman (1996) que diz que “a leitura pode promover fissuras na realidade simbólica instituída, provocando rupturas nas ideologias, que funcionam pela produção da inércia e da homogeneidade do sentido” (p.53).

Convém fazer aqui um parêntese para mencionar uma relação entre a ideologia e o sujeito, uma vez que nossa pesquisa envolve estas duas noções (a do sujeito escolar e a do recurso à ideologia). A ideologia deve ser considerada um fato material e sócio-histórico situado fora da consciência do sujeito. Tal fato é verificado na observação do cotidiano escolar, afetando esse sujeito que, mesmo sem compreender completamente a ideologia escolar, intercala submissão e rebeldia durante a assimetria do poder ideológico da escola. Do contrário, seu estudo consistiria num estudo da consciência, e da consciência individual. Teorias como a filosofia idealista e as teorias psicologistas, apesar de suas diferenças - informa-nos Agra (2004, p. 19) -, “cometem o mesmo equívoco quando consideram que a ideologia encontra-se no psiquismo”.

Bakhtin (op. cit., p.34) afirma que “para o positivismo psicologista, a consciência se reduz a nada, simples conglomerado de reações psicofisiológicas fortuitas que, por milagre, resulta numa criação ideológica, significativa e unificada”.

Convém concluir, portanto, com Bakhtin (op. cit.), que o estudo da ideologia prescinde da psicologia; qualquer ciência humana, no entanto, deveria apoiar-se no estudo da ideologia, ou das ideologias, melhor dizendo.

Quando alguém diz, por exemplo: “lei não é para ser discutida, mas obedecida”, podemos ver a ideologia funcionando claramente aí. Há uma disputa por

²¹ No início da nossa pesquisa, tratamos o expediente carnavalesco como um recurso em si. Mas, ao analisar os dados, percebemos que, apesar de o embate ideológico entre discursos poder ser visto por um viés carnavalesco, a carnavalização em si não é um recurso, mas um ponto do qual podemos observar esse embate.

sentidos onde quem adere (naturaliza) sem questionar o discurso da lei (é para ser obedecida) acaba cedendo, sendo sujeitado à classe que faz crer na força dessa lei. Obviamente que essa lei é elaborada de tal forma que venha a favorecer a classe que a elabora. Como funciona a ideologia aí? Naturalizando, tornando inconsciente e inquestionável a crença cega nas leis (ou em qualquer lei).

O projeto teórico-metodológico de Pêcheux envolvendo os discursos nasceu dentro de um projeto maior proposto por Louis Althusser: o da tentativa de definir uma ciência da ideologia. Segundo Baronas (2011, p.15), “Althusser acreditava que a ideologia, enquanto campo do saber, constituía-se sob dupla modalidade: primeira, de uma teoria da ideologia em geral; e, segunda, de uma teoria das ideologias particulares que exprimem sempre qualquer que seja sua forma (religiosa, moral, jurídica, política), posições de classe”.

Antes de Marx tinha-se que os produtos socioculturais eram oriundos da natureza, mas com o materialismo histórico esta noção apontou o trabalho humano como o responsável pela produção dos bens materiais. A linguagem, antes vista como um produto, agora passa a representar trabalho que sobrepuja o trabalho físico ao dar-lhe forma e criar lugares a serem ocupados pelos sujeitos (trabalho ideológico) e um *status quo*, um lugar dado a cada sociedade segundo sua história.

Qualquer riqueza ou valor resulta, segundo Rossi-Landi (1975), do trabalho realizado pelo homem, não importando a maneira de compreendê-los. O próprio homem é fruto do trabalho. Pela linguagem o homem se faz sujeito do seu labor ao mesmo tempo em que se torna produto desta mesma linguagem.

O raciocínio que o autor utiliza para chegar a tais conclusões é o seguinte: “da constatação de que palavras e mensagens não existem na natureza, porque são produzidas pelos homens, deduz-se imediatamente que são, também, produtos do trabalho humano. É aí somente que é permitido falar de trabalho linguístico humano” (p. 112).

Concluindo, podemos afirmar que linguagem e ideologia são campos do saber que estão interligados, e compreendem meio e instrumento de disputa por sentidos através dos discursos que possibilitam criar e veicular sentidos naturalizando-os, dispersando-os ou escamoteando-os. Na escola vê-se esse embate muito frequentemente, onde alunos e demais sujeitos do processo escolar também fazem valer suas opiniões e pontos de vista, como observamos na leitura e análise do *corpus*.

2.7 Gesto, interpretação e efeito de evidência: discurso e sentidos

Em AD, o termo gesto tem uma acepção própria (ORLANDI et al., 1994). Em linguagem corrente, a palavra gesto pode significar pelo menos duas coisas: (1) “modo de expressão utilizando as mãos, os braços ou outra parte do corpo para substituir ou complementar a fala; mímica; (2) maneira de proceder; agir; atitude” (AULETE, 2007, p. 516). Estes significados são corroborados por outros dicionaristas, a exemplo de Nascentes (1988).

Não vamos incluir o termo gesto, empregado em AD, no que chamamos de linguagem corrente, pois o fato de trazer sentido especializado, o distingue do sentido veiculado pelo senso comum. Cada gesto em AD é único. Se reescrevo um texto, embora este traga o mesmo enredo do texto parafraseado, tenho um novo gesto. Se um mesmo texto é lido por diferentes pessoas, teremos diferentes gestos de leitura. Embora para a AD o gesto implique modo de expressão ou de leitura, o que o torna diferente do ato material de se exprimir ou de ler é que o ato inscreve seus significados na história, daí cada gesto ser único. O gesto não tem um significado em si, sempre já-lá, mas um significado sempre *relativo a*; por isso, vai ao encontro do acontecimento.

Em AD, não se consideram os sentidos de um texto como evidentes, como se eles estivessem sempre já-lá. Neste caso, a questão da interpretação textual seria um trabalho de identificação de seus sentidos. O texto, neste caso, ofereceria dificuldades de compreensão para os não iniciados na prática de leitura e de interpretação. De fato, há a dificuldade quando da leitura de um texto, mas tal dificuldade é oriunda de outro lugar. Os sentidos são mais deslizantes do que o efeito da evidência possa fazer parecer. A interpretação, parafraseando Orlandi (1996), ocorre em todo e qualquer ato de linguagem. Muitas e diferentes são as suas definições. Um texto é suscetível de interpretação, assim como é, em si, interpretação. Os sentidos vêm do ato de interpretar. Concorrem para que eles, os sentidos, ocorram, os gestos interpretativos; e para estes, diferentes formas de linguagem e diferentes materialidades. O efeito da interpretação está também atrelado à história (à memória) do sujeito, uma vez que os sentidos, mais que dos textos em si, vêm da trajetória de vida dos sujeitos.

Decorre da relação necessária da linguagem com os sentidos que na linguagem é sempre passível de ocorrer o equívoco, uma vez que não há evidência de sentidos no gesto de interpretação. O sentido durante tal gesto é sempre passível de ser outro.

Ainda sobre os sentidos, Orlandi (op. cit.) acrescenta que estes não se fecham, eles ademais jogam com a ausência, com os sentidos do não-sentido.

Tal reflexão faz toda diferença para disciplinas interpretativas como a AD, pois interpretar é o *modus vivendi* da cultura. Orlandi (1996) diz que a vida é função da significação e de gestos de interpretação cotidianos, mesmo que não se reconheça isso.

Como a língua é capaz de equívoco e deslizes, podemos dizer que ela é opaca e heterogênea. Opaca (a língua é opaca) quer dizer que nunca o sentido que depreendemos de um texto é único. Um texto pode ter vários sentidos, um para cada leitura, e até mais de um à medida que um mesmo sujeito lê um texto mais de uma vez em momentos diferentes. Por causa de o texto poder ter sentidos diferentes que não conseguimos depreender, dizemos que o texto é obscuro, "dissimulado". Sendo o texto opaco, a língua também o é, pois que é a matéria prima de todo texto e discurso. Heterogênea (a língua é heterogênea): 1. Temos várias línguas em uma única língua; atestam isso os vários modos de falar um mesmo idioma ou variantes linguísticas, como se diz na Sociolinguística (a variante do norte do Brasil, a do sul, a do agricultor inculto, a do intelectual...). 2. Além desse sentido, podemos confirmar a heterogeneidade da língua quando a observamos em uso; observamos várias vozes dentro de um único texto ou discurso, seja sua ocorrência através da paráfrase, ou da citação direta. Estes casos são o que Authier-Révuz (1982) chama de heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, respectivamente.

Quanto ao equívoco, como o sujeito nem sempre tem o controle dos sentidos de seu próprio discurso, podemos dizer que é uma propriedade dos discursos a faculdade de poder significar outra coisa imprevista pelo sujeito. O equívoco atesta o potencial de deslizamento dos discursos. Deslizamentos entre sentidos, de um sentido para outro... Por exemplo, na carnavalização bakhtiniana, há um deslizamento da diversão para a dessacralização; sentidos no mínimo ambivalentes. A carnavalização para este autor não é um simples folguedo do folclore de um povo, mas um estratagema extremamente ideológico como também o é toda palavra.

Um enunciado nunca diz tudo, isto está relacionado com a ideia de deslize e equívoco. Daí a necessidade de interpretação. Há o enunciado e o enunciável. Enunciável é aquele sentido que não está literalmente colocado no texto, mas que tem potencial de ocorrer. Ler um texto é realizar um gesto. É necessário, no entanto, ir além dos sentidos "óbvios" do texto e buscar sentidos subjacentes à sua superfície, sob pena de cair nas malhas das aparências, pois aí trabalha a ideologia. Sair do enunciado

significa ir além do que está aparentemente claro no texto, e atingir o enunciável, ou seja, as condições de possibilidades semânticas desse texto.

Quanto à necessidade de interpretação, a AD não trabalha com o pressuposto de que os significados estejam colados às palavras (aos discursos...) como se um discurso pudesse significar a mesma coisa para todas as pessoas, mas que estes (os sentidos) têm sua origem no contexto sócio-histórico, no contexto das formações discursivas. Faz-se necessário ir muito além d'*O sentido* que se pressupõe haver, único e íntegro à espera de um descobridor. Quando interpretamos, realizamos um gesto: o de desvelar sentidos, pois não há sentido sem interpretação. A necessidade da interpretação ocorre porque o sentido compreende uma questão aberta, porque o texto é, nas palavras de Orlandi (1996, p. 18) “multidirecional enquanto espaço simbólico”. O gesto, portanto, é um ato no nível simbólico. Ele se dá no espaço da incompletude do símbolo, está bastante relacionado com as pausas, com os silêncios, que também são passíveis de interpretação. Diz Orlandi (1996, p. 20) que o papel da interpretação consiste em dizer o dito; percorre um caminho “que vai através da materialidade discursiva, desconstruindo os efeitos do já dito, em direção a uma outra significação, ainda inédita ao olhar do clínico (no caso aqui, do analista)”.

A instituição, ou melhor, seu estudo, se mostra importante aqui, pois um de seus trabalhos é regular os gestos de interpretação. Ela dispõe sobre o que se interpreta, o modo, as condições e até os sujeitos. Não é sem motivo que ocorrem os embates entre sujeitos e instituições por conta dos sentidos. No caso das instituições, querendo homogeneizá-los, e, no caso dos sujeitos, querendo centrifugá-los, podendo decorrer daí o assujeitamento (o êxito da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia), ou um abalo institucional no que tange sua estrutura discursiva. Na realidade as duas coisas convivem, a tentativa de controle e seu contrário.

O significado disso no nosso entendimento é que o sujeito ocupa sempre um lugar na geografia institucional, porém procura mudá-la, domesticá-la, mas os expedientes de que usa nem sempre são conscientes.

Com relação aos termos discurso, sentido e efeito de sentido, estes referem-se a coisas diferentes, embora não possam prescindir um do outro. O sentido é o resultado do gesto de leitura e interpretação. Para entrarmos no mérito do efeito (de sentido) pensemos nas reações de um leitor face ao seu entendimento de um texto. Seu sentido (o do texto) desencadeia um efeito; produz um efeito. Em Baronas (2011, p. 23), podemos ler que “os efeitos de sentido nada mais são do que o resultado dos valores

atribuídos pelo discurso ao significado em língua”. Sentido e efeito estão, portanto, interligados.

Lameiras (2008) enfoca em sua tese o caráter de acontecimento do discurso (estritamente relacionado à questão dos efeitos de sentido), dando atualidade ao seu trabalho com discursos da mídia impressa. Identifica a origem dessa noção (a de acontecimento) na *Arqueologia do saber*, de Michel Foucault. A noção seria fértil na AD dando origem à última obra de Pêcheux, *Estrutura ou acontecimento*. Se, por um lado, as regras da língua delimitam seu uso numa base estrutural, por outro, aquilo que materializam (os discursos) dão lugar ao equívoco, ao deslizamento, à heterogeneidade discursiva, como diria Authier-Révuz. Isso produz o que Lameiras (op. cit. p. 36) denomina de “tensão na travessia entre unidade e dispersão”. Mas, até na estrutura (materialidade linguística) há opacidade – afirma a autora.

Em relação ao efeito (de sentido), este pode ser considerado (provisoriamente) um produto secundário do discurso, mas não diminuto, ou de menor importância. A noção vem da Psicanálise e, pelo que se lê na literatura, foi largamente utilizada por Lacan. Um de seus textos em que o termo aparece é *A transferência* (LACAN, 1992). Na página 124 o autor afirma que tal expressão denota posse ou origem. É o caso latino do genitivo. No caso, o genitivo “de sentido” se refere à palavra efeito. O efeito não é outro senão o de sentido (poderia ser outro tipo de efeito, noutra sintagma). Neste caso, “de sentido” delimita bem o sentido do termo efeito. A responsabilidade daquilo que acontecer, desencadeado pelo discurso, ou a responsabilidade pelos efeitos é do discurso. O efeito em questão é um fenômeno discursivo, ou pelo menos tem origem no discurso. Remor & Weinzier (2008) acrescentam que tal “caso genitivo expressa a noção de posse ou origem (...) conota propriedade, mas ela inverte-se nos casos ‘objetivo’ e ‘subjetivo’” (p. 219). A expressão, neste caso, causa ambiguidade. Para ficar mais claro, peguemos o exemplo fornecido por Lacan (op. cit., p. 124), “desejo de criança”. É necessário estabelecer no sintagma que elemento é sujeito, e que elemento é objeto (ou complemento). De saída, só há um sujeito explícito, *criança*. Isso não quer dizer que não podemos depreender outro sujeito a partir da palavra desejo [uma mulher, um casal, deseja (ter) uma criança]. Voltando ao sintagma efeito de sentido, pode-se dizer que a ambiguidade instala-se também aí: o sentido pode provocar efeito(s), e o efeito pode provocar sentido(s). Pêcheux diz que o discurso é efeito de sentido entre sujeitos. O que se provoca entre sujeitos? Sentido ou efeito? A reflexão é importante

pelo fato de trazer uma nova luz a respeito do conceito de discurso, palavra tão cara à AD.

É preciso, pois, localizar o discurso mais no fora da língua do que em sua imanência. Michel Foucault fala do que seja “o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita” (2007, p.8), o que não adianta as coisas. Dizendo com outras palavras, para Foucault, o discurso pode ser entendido na imanência da linguagem e também em seu fora. O excerto se até ao fora da língua.

A memória discursiva também é responsável pela opacidade semântica dos discursos, e, conseqüentemente, dos deslizamentos de sentido quando uma construção semântico discursiva dá, por exemplo, lugar ao imaginário. Durante um incêndio de um circo, vários jornais noticiam o fato. Mas, pelo título das manchetes, vê-se que o enfoque nunca é igual em cada jornal. Lameiras (2008, p. 52), que traz esse exemplo, compilado aqui, diz que vários gestos de interpretação são possíveis a partir desse fato único. A autora afirma que em manchetes como: (1) O circo pegou fogo. (2) Salto, acrobacias e palhaçadas deram lugar às cinzas e (3) Hoje não tem espetáculo... ora vai-se além da informação (no caso das duas últimas), ora prende-se ao predominantemente informativo. Nós acrescentaríamos que, mesmo no primeiro caso (*o circo pegou fogo*) há um sentido que evoca a memória, transcendendo, assim, o fato em si.

A notícia atualiza um acontecimento discursivo que reforça uma camada semântica da expressão constituída em outro momento. *O circo pegou fogo* já significou o que hoje significa na expressão *a casa caiu*. Em todos aqueles cuja manchete aludida evoca esse outro lugar semântico, pode funcionar o que chamei há pouco de deslizamento de sentidos, mostrando, assim, que um jornal que traz uma manchete desse modo intitulada dificilmente está sendo imparcial ou, como diz Lameiras (op. cit.), informativo. Se o jornal diz “o circo...”, como se este já fosse conhecido de todos, é porque visa a um efeito específico de sentido. Remete, portanto, a “o circo pegou fogo”, expressão já formulada antes e que já porta um sentido constante da memória do sujeito leitor. No mais, é assertivo, e até mesmo esse exemplo corrobora (o da manchete 1), que essas manchetes “reservam um certo apelo emocional, que busca envolver os leitores, colocando-os quase diante da cena, como partícipes do acontecimento” (p. 53).

2.8 Formações inconscientes nos sentidos presentes em produções textuais: a questão da Psicanálise

Se é principalmente pela linguagem que ocorre o processo clínico psicanalítico, esta disciplina mantém uma relação estreita com a linguagem, mormente por ser um ramo de estudos que tem como método a interpretação. Mas não é apenas por essa relação que a Psicanálise compõe, juntamente com o marxismo e com a Linguística, o tripé da Análise do Discurso.

Por modos diversificados já foi dito que a linguagem é incompleta, não porque se subentenda sua relação com algo que seria inteiro, mas, antes, como afirma Orlandi (1996), em relação a algo que não se fecha. Esta incompletude é a própria incompletude do homem, ser desejante, que não tem como não conviver com a falta.

Todo ramo do conhecimento, dentro das ciências sociais, têm uma concepção de sujeito bem definida. A Psicanálise, reinterpretada por Jacques Lacan em termos de linguagem tem no sujeito um elemento clivado. O sujeito não tem o controle total do que diz visto que nas fendas de sua fala, nos lapsos de linguagem, uma outra voz se faz ouvir, como que de um outro no mesmo. O sujeito, além do seu eu, “consciente”, comporta outra instância que se articula principalmente pela linguagem. Comporta, muitas das vezes, o discurso contraditório, visto falar de lugares por vezes estranhos à própria consciência. Segundo Castro (1986), à revelia da intenção do sujeito, o inconsciente se expressa através da fala desse sujeito e transcende o seu conhecimento consciente. Para o autor, “o sujeito diz mais do que o que pensa e do que quer dizer; a fala tem a propriedade de ser inevitavelmente ambígua” (p. 5).

O composto do inconsciente (a linguagem, segundo Lacan) está no escopo da Psicanálise. Para Freud, o inconsciente é a verdade subjetiva. Esta verdade só se conhece através da análise, o que compõe o trabalho do analista (não o analista do discurso, mas o do inconsciente, o psicanalista). Mas é preciso conhecer melhor o estatuto desta análise, como também desse inconsciente.

O trabalho psicanalítico se dá através da leitura (escuta) do texto (discurso) do analisando. É uma ciência interpretativa como a AD, e também compartilha com esta a ideia de sujeito clivado, estruturado sobretudo pelo inconsciente que guarda conteúdo que irrompe à medida que o sujeito se exprime. Esse sujeito não tem controle total sobre o que diz e sempre, em seu discurso, significa mais do que aquilo que pretende. Seu discurso é, portanto, atravessado por esse desconhecido que é o inconsciente e, por isso mesmo, passível de equívoco e de contradição - uma certa tensão entre a verdade e as coerções sociais. O que as duas ciências (a Psicanálise e a AD) não compartilham é o

mesmo objeto de estudo. Enquanto a primeira tem como objeto de escopo o inconsciente, a segunda visa ao discurso (melhor dizendo, o funcionamento discursivo).

Ferreira (2010), ao abordar o estatuto da etimologia no trabalho psicanalítico, menciona que Freud, sendo um amante da verdade, também o foi da etimologia. A verdade em Freud é tão recorrente que o termo e seus derivados aparecem 2816 vezes em sua obra completa (publicação brasileira) em detrimento do próprio termo-chave da psicanálise, o inconsciente - modo psicanalítico de se dizer *verdade*.

A verdade se refere mais à questão do sentido do que a outra coisa. É um elemento psíquico de importância vital. Zimerman (2004) se refere a ela como um elemento psíquico “essencial para o crescimento mental e que sem ela o aparelho psíquico não se desenvolve, morre de inanição” (p.240). Mais adiante, na mesma página, Zimerman afirma: “Freud vai apontar para a incerteza da percepção da realidade como garantia de verdade, contrapondo-se a uma visão de psique que se apoia no *cogito* cartesiano, fundado na relação entre sujeito da certeza e sujeito da verdade”.

Esse conceito de verdade é uma extensão à da Etimologia. Esta será uma chave na busca / investigação de uma possível verdade última quando há obscuridade no texto do analisando; quando é necessário ir além da superfície da língua, ou do nível dos significantes, como também da sintaxe.

A verdade é a verdade do inconsciente. Se este é estruturado em termos de linguagem (mais precisamente de significante), então a verdade é linguagem; é significante. Não aquele da superfície do texto (discurso) do analisando, mas aquele que remonta a um acontecimento discursivo que se inscreveu na mente do sujeito e que produz seus efeitos nas neuroses que levam esse sujeito ao divã.

A verdade, portanto, não é positiva no sentido cartesiano ou comteano, mas subjetiva e se estrutura sob o discurso do sujeito. Não é física (natural) ou exterior ao sujeito, mas imanente, se bem que sua gestação se deu num contexto cultural sócio-histórico.

3 ASPECTO DA ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DESTE TRABALHO

Nossa pesquisa se propõe, como toda pesquisa etnográfica de sala de aula, a desvelar o que Bortoni-Ricardo (2005, p. 237) denomina de “caixa preta” da rotina dos ambientes escolares, “identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Não pretendemos dar conta de tudo, mas nos propomos ver nos discursos de escolares (escritos) marcas que mostrem como esses escolares enfrentam o lado autoritário de toda formação institucional. O método etnográfico revela rotinas que muitas das vezes dificultam a percepção do funcionamento da ideologia no sentido de tornar os indivíduos assujeitados a ideias e valores de políticas próprias de cada formação institucional. Algumas vezes as aspirações dessas instituições não são as aspirações dos alunos, que desejam participar das construções dos significados de seu mundo e de suas vidas. E isso iremos ver claramente no *corpus* analisado. Tal “luta” por sentidos se dá geralmente pelo discurso, cujo *locus* é a língua. Bortoni-Ricardo (op. cit.) afirma que os significados peculiares das instituições estão em suas estruturas que se assentam em padrões, rotinas e práticas, onde os alunos “têm dificuldade de identificar os significados dessas rotinas e a forma como se encaixam em uma matriz social mais ampla, matriz esta que as condiciona, mas é também por elas condicionada” (p. 237).

Em Linguística Aplicada se a pesquisa é etnográfica, é típico que ela focalize situações do cotidiano escolar. Ela se serve das técnicas etnográficas. Entre as principais, abordadas por André (2008), estão a observação participante e as entrevistas intensivas. Com estas técnicas o pesquisador descreve o cotidiano escolar e o analisa. Dessas, adotamos a primeira (a observação participante) e também o uso de diário de bordo, que nos permitiu descrever e analisar aulas e produções textuais, durante sua realização, complementando o *corpus* composto de textos produzidos pelos alunos sob solicitação dos professores os quais colhemos para triagem e posterior escolha do *corpus* definitivo da pesquisa.

Este tipo de pesquisa está relacionado à escola por procurar entender como operam os mecanismos de dominação, assim como de resistência, opressão e contestação presentes no seu dia a dia. Como já temos experiência no processo de

ensino e aprendizagem no Ensino Básico esse foi um dos pontos que nos motivou a optar por esse tipo de pesquisa e de método.

Enquanto fizemos a pesquisa nos tornamos sujeitos escolares, não alunos, mas sujeitos pesquisadores na escola que frequentamos. Essa experiência nos permitiu vivenciar o embate discursivo não só presenciando o processo de produção de falas com potencial de duelo (GREGOLIN, 2006), mas também absorvendo o impacto/os efeitos do embate, ao ter nosso trabalho, enquanto pesquisadores, em alguns momentos, questionado, “vigiado”, acompanhado, rejeitado (alguns alunos não assinaram a permissão de uso de suas produções textuais para pesquisa).

A reação do corpo de sujeitos escolares, apesar de prevista, nos permitiu participar de um processo revelador de disputas semânticas, com uso de diversas armas ideológicas, mas que não é capaz de mudanças a curto prazo na estrutura institucional. Apesar disso, o discurso oficial, que atravessa as falas dos professores e demais funcionários da escola, e que também afeta o discurso dos alunos, tende a mudar com o tempo, e essa contribuição “tímida” é o que dá às instituições novas posturas discursivo-ideológicas que se instalam pela absorção de tendências, pela atitude de resistência e pelos embates que atravessam o institucional. Com o sujeito pesquisador não é muito diferente, o resultado de sua pesquisa mais cedo ou mais tarde, com maior ou menor intensidade sempre alcança a instituição, afetando seus discursos, ou até mesmo fazendo ver mais claramente suas contradições.

Com o objetivo de compreender o exercício socializador da escola, a aproximação, tendo por método a etnografia, se faz necessária em qualquer de seus processos (reprodução de conteúdos, crenças e valores advindos das relações sociais e rotinas escolares).

Há no ambiente acadêmico, relativamente à pesquisa qualitativa, uma discussão acerca de se o pesquisador pode influenciar a sua pesquisa. O pesquisador é sujeito como qualquer outro. Pesquisar é um papel que “denuncia”, em certo grau, seu sujeito. Como poderia esse sujeito ser neutro, se ele fala a partir de um lugar específico (o de pesquisador)? Pode ser surpreendente a informação, mas não há neutralidade nem mesmo na ciência. A ideia de rigor e neutralidade é positivista que acredita que o homem, sem memória, sem sua própria influência, desvela a realidade, pelo método rigoroso e neutro do positivismo.

Atualmente, quase todos os ramos da ciência admitem a intervenção do pesquisador na realidade pesquisada. É claro que essa intervenção deve ser sempre a mínima possível. E aqui não estamos falando de AD especificamente, mas de qualquer ciência, mesmo as exatas. Na pesquisa-ação há até mesmo um intuito declarado de se envolver. Se nos reportarmos aqui à análise discursiva, aí é que a influência do pesquisador vai se fazer presente, embora este procure, ao máximo, ser objetivo, pois os sentidos em particular são deslizantes e nunca poderá haver uma certeza absoluta de seus efeitos entre os sujeitos.

Voltando à questão estrita dos procedimentos metodológicos, separamos os textos do *corpus* desta pesquisa em duas categorias: os textos que foram usados pelo professor para leitura em sala de aula, que ensejaram as atividades de estudos da língua e de produções textuais, e as produções textuais fruto do trabalho dos alunos em sala de aula.

Não trabalhamos com a parte de estudos da língua (ou a parte mais conteudística das aulas; melhor dizendo, com assuntos gramaticais), mas tão somente com as produções textuais dos alunos no sentido de analisar-lhes os discursos, pois a presente pesquisa centrou-se na questão discursiva entre os alunos, a qual se materializa nos textos produzidos. O critério de escolha dos textos coletados foi a ocorrência do discurso de embate, materializado por suas marcas linguísticas.

Os textos entregues pelo professor aos alunos para leitura e posterior exploração não foram transcritos aqui, mas apenas anexados ao final do trabalho. No entanto, as produções textuais próprias desses alunos foram transcritas neste trabalho na medida em que as analisamos. Apesar de a transcrição parecer apenas trechos, dada sua brevidade, na realidade eles (todos os textos analisados aqui) foram transcritos na íntegra. E essa foi uma de nossas primeiras constatações: as produções textuais são sempre pequenas; os alunos são muito breves na escritura de seus textos. Vimos isso como uma forma de cumprimento o mais rápido possível da tarefa. Por consequência, uma prova de desinteresse pela atividade de escrever.

A leitura que fizemos do *corpus* refere-se à compreensão crítico-analítica²² dos dados coletados, busca explicitar o fenômeno estudado; cumprir os objetivos da pesquisa e responder à questão proposta no projeto inicial. Como existem vários tipos de leitura, cumpre esclarecer que a que fizemos aqui está de conformidade com a teoria

²² Apreensão do(s) sentido(s) do texto não apenas em nível objetivo, mas também inferencial e avaliativo.

da AD de linha francesa. Não se trata, no entanto, de simples enquadramento, mas de um desdobramento de sentidos visando transcender sentidos óbvios (pelo menos aparentemente óbvios), mostrando, porém, como a materialidade textual das produções escolares analisadas possibilita a construção de tais sentidos, o que é mais importante; ou seja, mais do que com os sentidos propriamente, encarregamo-nos de seus processos, os processos discursivos. As categorias foram relevantes na medida em que puderam enquadrar os textos escolhidos. Quer dizer, cada texto prestou-se mais predominantemente à análise de uma (ou até mais de uma) categoria em particular. No capítulo anterior trouxemos essas categorias e suas definições em tópicos textuais teóricos – portanto as categorias a que nos referimos são: na AD, discurso, formação discursiva, formação ideológica, sentido, interpretação, gesto de interpretação, efeito de sentido, materialidade linguística e metáfora. Na perspectiva de estudos bakhtiniana, a polifonia, o dialogismo, a ironia e a carnavalização. Utilizamos também a noção de autonomia relativa, de Zozzoli (2002, 2003, 2006).

Os textos colhidos durante a pesquisa totalizaram 499, sendo que dessa quantia apenas 39 foram selecionados para constituir o *corpus* do nosso trabalho. O número total de textos colhidos na escola durante o semestre letivo (2010-2) poderia ter sido o dobro; no entanto, conscientizamos professores e alunos de que a colaboração deles não era obrigatória e que só receberíamos as produções textuais que fossem doadas de livre vontade. Com isso, deixamos de colher em média o triplo do que colhemos. O material reunido é muito rico, e deu condições suficientes para uma boa análise. Apesar de termos selecionado 39 produções dos alunos, só analisamos 26, pois havia entre eles muita repetição dos expedientes utilizados nos “duelos” discursivos.

Observando a figura abaixo – sem a pretensão de dar tratamento estatístico à sua leitura -, podemos visualizar melhor a relação entre o número de textos colhidos na pesquisa e o percentual de textos com a ocorrência de embate ideológico explícita e percentagem. Trazemos os dados abaixo porque sabemos que, apesar de eles não nos equipar para trabalhar com o real em movimento, eles nos instrumentalizam de algum modo, ajudando-nos a compreender melhor os dados qualitativos (MARTINELLI, 1999).



Figura 1. Relação percentual entre produções textuais colhidas durante a pesquisa e produções triadas para a análise discursiva.

Como elegemos a AD como instrumento de trabalho com esses textos, releva mencionar que o presente trabalho não se prendeu apenas à análise da materialidade linguística, apesar de esta ter sido uma de suas fases. A análise se deu em três momentos distintos: no primeiro, a análise material da linguagem (estrutura); partimos neste momento do estudo da superfície linguística; no segundo momento, à exploração do discurso (momento do elemento discursivo) onde observamos os deslizamentos através da apreensão da metáfora (ORLANDI, 2001). No terceiro momento, passamos do objeto discursivo para o processo discursivo. Como se vê, é o processo, finalmente, que o analista do discurso visa expor em sua escrita. O segundo momento, apesar de ser importante, visou tão somente à exploração do objeto discursivo²³. Obviamente que não se separam nos discursos verbalizados o que é materialidade linguística e o que é discurso. Essa divisão é apenas uma maneira didática de trabalhar a dimensão discursiva dentro dos textos.

Começamos afirmando que o caráter da pesquisa foi etnográfico. Trabalhamos com a pesquisa qualitativa de prisma etnográfico, procurando descrever nosso trabalho nas escolas à medida que discorreremos sobre a metodologia da pesquisa qualitativa. E,

²³ Aí encontra-se uma diferença fundamental entre a AD e outras formas de análise. A AD não se prende ao tema do discurso, assim como não visa ao esclarecimento do(s) sentido(s) do texto, mas ao processo de construção; ao modo como o discurso significa; seu funcionamento. Ademais, a linguagem para a AD é um lugar de equívocos. Não existem “os” significados a serem esclarecidos por um analista dentro de um texto. Os sentidos estão sempre passíveis de serem outros, já que é na história que a linguagem inscreve seus sentidos.

pelo que já expusemos, vê-se que o ponto de vista adotado na presente pesquisa prevê a língua como fator de mudança social. Ela é interventiva na medida em que cria inúmeras possibilidades de reconfiguração da organização social. Essa proposta coaduna-se totalmente com a etnografia que vê a língua como causa das estruturas sociais, ou culturais. Nesta proposta, como atesta Orlandi (1986, p. 53), a linguagem tem a função de organizar o mundo em que vivemos, ao contrário do que afirmam outras teorias, como a Sociolinguística, que toma a sociedade como causa, vendo, portanto, na linguagem, os reflexos das estruturas sociais. Esta autora, apesar de reconhecer o fato afirmado, é de opinião diversa, conforme se lê em um outro livro seu (ORLANDI, 2006, p.17). Nesta obra, afirma: “não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente”.

Durante o segundo semestre de 2010 acompanhamos de perto as atividades pedagógicas do ensino de língua portuguesa de três escolas públicas alagoanas da capital (Maceió).

Escola Maria Lúcia Lins de Freitas	Escola 1
Escola Hévia Valéria Maria de Amorim	Escola 2
Escola Geraldo Melo dos Santos	Escola 3

Figura 2. Escolas pesquisadas

Delas trouxemos em gráfico (abaixo) três informações relevantes na manutenção dos discentes na escola, ajudando, assim, a evitar a evasão. Outra questão é que os aspectos levantados no quadro abaixo repercutem nos discursos dos alunos, levando-os à aprovação do prédio escolar ou refletindo sua insatisfação, intensificando o tom de embate nos discursos produzidos por esses alunos. Vejamos a tabela abaixo:

	PERFIL DA ESCOLA		
	Prédio Planejado	Espaço de Lazer e recreação	Merenda Escolar
Escola 1	Não	Não	Sim
Escola 2	Não	Não	Sim
Escola 3	sim	Sim	sim

Figura 3. Perfis das escolas pesquisadas: estrutura física, organização e acesso à merenda escolar.

As três Escolas estão localizadas num espaço físico próximo. Essas escolas situam-se a menos de 600 metros uma da outra. Todas bastante afastadas do centro da capital e num bairro relativamente novo o qual surgiu como um conjunto habitacional criado pela Caixa Econômica, posteriormente ocorrendo a criação de novos conjuntos habitacionais contíguos que formaram um complexo habitacional, onde as famílias ali residentes mantêm um mesmo nível médio, socioeconomicamente falando. Por conseguinte, as referidas escolas agregam alunos que em média estão num mesmo perfil socioeconômico.

Demos prioridade às últimas séries do Ensino Básico a começar pela 8ª série do Ensino Fundamental até o 3ª ano do Ensino Médio. A escolha deu-se pelo fato de acreditar que é nas séries finais do Ensino Básico que o senso crítico²⁴ está mais agudo e mais voltado a questionar as instituições, não só a escolar, mas também todas as outras, as quais num grau ou noutro se refletem nas atividades escolares. Ademais, um *corpus* de pesquisa precisa ser delimitado priorizando seu aprofundamento qualitativo. Instituições como a religião, a família, o Estado, a língua portuguesa, entre tantas outras, as quais, de uma forma ou de outra, passaram pela sala de aula, tornam-se frequentemente alvo de vários tipos de críticas, às vezes explícitas, às vezes mais veladas. O que nos interessou dentro dos discursos dos alunos são os expedientes, os modos como tais críticas se dão. É uma pesquisa sobre embates discursivos: mostra o lado “ridículo”, engraçado de discursos institucionais, por meios, muitas das vezes sarcásticos, mas de um sarcasmo humorístico e em tom de chacota, quando não nos chistes, que não deixam de ser uma forma engraçada e irônica de “atacar” a instituição (Essa merenda está “delicioliosa”!). O confronto geralmente não é direto. Lembra muito o carnaval do qual a atitude carnavalesca *à la* bakhtiniana (aqui pensando em termos de linguagem) é apenas réplica. Através de um brinqueado pode-se depreender um discurso geralmente subversivo. É preciso “ver” nas entrelinhas dos textos dos alunos o modo como discursos rígidos são vistos e tratados: como um discurso que denomino carnavalizante, suscetível da folia no âmbito da linguagem.

A partir desse confronto entre discursos, delimitamos nossas questões de pesquisa, que são:

²⁴ O senso crítico refere-se à capacidade de compreensão crítico-analítica à qual já nos referimos: apreensão do(s) sentido(s) do texto não apenas em nível objetivo, mas também inferencial e avaliativo.

- a. Como se materializa textualmente o discurso do confronto frente a discursos institucionais?
- b. Como se dá a dessacralização de sentidos, por alunos, presente em produções textuais escolares do Ensino Básico e quais os principais contextos de ocorrência dos discursos polissêmicos frente a discursos institucionais?

Nosso objetivo proposto foi, em termos gerais, compreender o fenômeno discursivo do embate ideológico relacionado à produção textual escolar, assim como suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de LM.

Posto que o presente trabalho foi realizado em escolas onde os discursos escritos dos alunos são tratados, ora como produções textuais, ora como redações, essa nomenclatura aparecerá em nosso trabalho durante a análise do *corpus* ao lado daquela peculiar à da AD: sequência(s) discursiva(s). Então, quando analisarmos os discursos triados neste trabalho, referir-nos-emos a eles como sequências discursivas, conforme a compreensão da Análise do Discurso francesa.

No presente trabalho, não apresentamos um item para hipóteses, mas, já que partimos de constatações em nossa própria sala de aula, podemos deduzir *a priori* categorias de fatores relacionados à questão do embate ideológico, como a própria tentativa institucional de monologizar seus discursos; torná-los centrípetos.

Observando o que se passou na sala de aula e que se refletiu nos textos do *corpus* da presente pesquisa pudemos analisar *pari passu* as vozes que soaram, ora vindas da organização escolar, ora vindas dos alunos, possibilitando a organização, em categorias, das táticas de lutas discursivas dos alunos frente aos discursos institucionais que se veiculam na escola.

Retornando à questão da abordagem qualitativa, há uma divisão, embora didática que opõe os métodos qualitativo e quantitativo. A abordagem qualitativa, no nosso entendimento, não se opõe à abordagem quantitativa. Ambas as abordagens compõem procedimentos metodológicos. Procedimento e abordagem se equivalem aqui.

Na abordagem quantitativa o que se visa são dados mensuráveis “através da utilização de recursos e técnicas estatísticas” (OLIVEIRA, 2005, p. 64).

Na pesquisa qualitativa pode-se utilizar de dados quantitativos obtidos através de técnicas estatísticas. Apesar disso, a pesquisa qualitativa visa ao todo, ao complexo em que o problema está inserido. Sua meta é interpretar o fenômeno inserido na totalidade de sua realidade. Como os fenômenos naturais devem ser descritos, é possível utilizar

alguns dados quantitativos na pesquisa qualitativa, posto que, “face ao novo paradigma da ciência contemporânea, no processo de construção do conhecimento (epistemologia), deve-se incluir a descrição de todos os fenômenos naturais “(OLIVEIRA, 2005, p. 65). O que a troca entre as abordagens proporciona é uma análise mais otimizada do tema alvo de estudo.

Entre as metas do nosso projeto, que interessaram à presente pesquisa mencionamos aqui três dimensões: a pesquisa no plano linguístico-discursivo, a participação no cotidiano escolar e o retorno de nossos achados, contribuindo assim com o enriquecimento dos conhecimentos dos professores colaboradores a respeito do tema pesquisado, contribuindo indiretamente (no caso dos alunos) para a constituição de uma autonomia relativa dentro dos processos identitários do estudante leitor e produtor de textos em LM no contexto da escola e no contexto social mais amplo.

O método que escolhemos é predominantemente qualitativo, uma vez que se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo: se escolares contrastam seus discursos com os da instituição até o final do Ensino Médio, tendo que se adaptar às mudanças impostas pela instituição, deve haver também fatores extra escolares concorrentes para esse problema, daí se justificar uma abordagem sistêmica do problema e de caráter mais qualitativo do que quantitativo.

Diante do exposto, a pesquisa qualitativa se mostra muito mais rica e mais apropriada ao estudo em educação. Neste âmbito, entendemos que não se pode considerar os pesquisados como meros objetos, daí que a integração do pesquisador ao grupo é de fundamental importância. Este também constitui-se como sujeito, fazendo parte da realidade pesquisada, participando da mesma não apenas com a sua busca por resultados externos a si, mas sobretudo com sua capacidade interpretativa. Os dados não se mostram despidos do elemento subjetivo, mas a este se unem na busca pelo diferencial de aprofundamento; de exploração vertical de nuances que compõem o objeto. Confirma esta ideia um trecho significativo presente em Demo (2001, p. 30), segundo o qual, “de acordo com essa maneira de ver, a informação qualitativa torna-se mais nítida: refere-se àquela ostensividade interpretada e que lida com sujeito-objeto, não com mero objeto de análise”.

Durante a pesquisa não houve interrupções nas aulas; na rotina do processo de ensino e aprendizagem dos pesquisados, mesmo não se encontrando, de imediato, explicações para um comportamento e outro que pudessem surgir relacionados diretamente ao processo de embate discursivo pesquisado, pois o objetivo maior foi a

exploração do campo de pesquisa. As ocorrências foram, no entanto, registradas, para que, em hora oportuna, pudessem ser lidas/analizadas.

Em alguns momentos revisamos etapas anteriores da pesquisa, com o objetivo de dar melhor coesão e coerência ao seu texto. A pesquisa qualitativa não tem caráter rígido e linear em seus passos, mas pode ajustar seus itens em qualquer etapa, sugerindo volta(s) à sua problematização; metodologia e qualquer outro item. Essa interdependência entre seus itens atesta o seu caráter emaranhado onde todas as etapas estão interligadas.

A técnica adotada foi a da observação, recolhimento de produções textuais dos alunos e anotações das aulas em diário de bordo, uma vez que o pesquisador integrou-se ao grupo estudado e manteve com este uma relação direta, acompanhando-o durante suas atividades nas aulas. Tal procedimento é um artifício; aí o observador, apesar de não ser parte natural do grupo, se integra a este com o objetivo de realizar a sua pesquisa. Segundo Moreira (2004, p.15), essa postura praticamente iguala a observação participante com a técnica do estudo de campo na qual o investigador dispõe-se a adotar a perspectiva daqueles que são estudados, compartilhando as suas experiências do dia a dia.

4 SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS EM “JOGO”: LEITURA E ANÁLISE DO CORPUS

O espaço escolar é lugar de socialização, pois é lá que os alunos passam boa parte de seu tempo. É um espaço do qual se diz que é onde a aquisição e a produção do conhecimento acontecem. Há, no entanto, quem discorde, haja vista que a reprodução de conhecimento, assim como sua construção podem acontecer em ambientes diversificados. Sendo assim, a vida desses alunos tem um significado que vem desse contexto, onde sua vida decorre em diálogo com a instituição; e podemos compreender instituição aqui num sentido bem mais amplo (escola, família, língua portuguesa...), pois é nesse espaço que os discursos institucionais se reproduzem, produzindo seus efeitos (um desses efeitos, por exemplo, é o de conhecimento positivado, inquestionável). Não apenas se reproduzem, mas se modificam à medida que são questionados pelos sujeitos com quem esses discursos dialogam. Nem sempre a atitude ativa responsiva dos alunos (BAKHTIN, 2003) nesse diálogo é suficiente para a construção conjunta de sua identidade e auto-afirmação enquanto ser sujeito (muitas das vezes o expediente ideológico é um empecilho ao autodesenvolvimento do aluno, pois dita “o que é melhor” para ele). A vida nesses espaços escolares nem sempre é tranquila, pois os alunos têm seus dilemas e dificuldades, além de uma constante atitude ativo responsiva diante dos sentidos apreendidos dos discursos institucionais. Uma forma muito comum de enfrentar esses dilemas e dificuldades se dá na linguagem, através de discursos que se chocam, se completam, ou negociam sentidos. Poderemos observar, através desta análise das sequências discursivas, que os alunos manifestam opiniões, mesmo de forma implícita em seus textos, que remetem aos dilemas e dificuldades vindas desses espaços.

O que observamos é uma escola em que as exigências de aprendizado em sala de aula são modestas, resumindo-se, em muitos casos, à memorização e recuperação de conhecimentos internalizados (nas avaliações), onde o aluno geralmente é estimulado a depositar na memória²⁵, assim como a recordar o conteúdo estudado, mas não a pensar, refletir e desenvolver sua capacidade crítica (MORALES, 1999). É nesse contexto que ocorrem os embates ideológicos, pois os alunos demonstram desinteresse pela organização escolar – ou instituição desse espaço destinado à educação -, sendo que em

²⁵ Paulo Freire fala de educação depositária para se referir a esse fenômeno (FREIRE, 2006).

vez de tornarem-se apáticos, reagem ao seu modo em busca de melhores sentidos para a atividade escolar.

O movimento discursivo presente nesse espaço não se dá apenas nos diálogos verbais constantes dentro da instituição, mas é reiterado pelas atitudes cotidianas dos sujeitos dentro da escola. No empurra-empurra das filas durante o momento cívico²⁶, no uso de aparelhos eletro-eletrônicos dentro da escola²⁷, no fardamento escolar complementado com tênis multicoloridos, botas, cabelos rastafáris, tatuagens e maquiagens afetadas. Tudo isso desafiando constantemente normas e valores que tentam se impor no âmbito escolar. O fato de isso configurar um verdadeiro desafio para os servidores dentro da escola prova a ânsia desses profissionais por uma correspondência mais passiva dos alunos aos comandos normativos da instituição. *Mutatis mutandi*, esses profissionais representam a instituição, e sua tendência é reproduzir seus discursos. Fruto do confronto, pudemos observar que, a cada dia, a escola, como instituição, está se adequando aos novos tempos e a ideias muito diversas, quando não consegue impor suas normas, muitas vezes ultrapassadas.

4.1 Focos de embates alunos *versus* professor

A nossa frequência às aulas durante a pesquisa propiciou um melhor conhecimento da realidade do cotidiano escolar. Como fizemos anotações durante as observações das aulas, pudemos registrar facetas da realidade escolar que reforçam o que as produções textuais dos alunos já mostram: o tom de confronto na relação professor-aluno.

O diálogo abaixo – que faz parte das anotações que fizemos - ilustra um pouco esse tom. Refere-se à leitura do texto *Políticos falham ao governar megacidades* que a professora pediu que os alunos lessem para posterior interpretação.

A professora, após distribuir cópias para os alunos, começa:

- 15 minutos para ler – exclama a professora.

- Meia hora !– exclama um dos alunos.

- 15 minutos?! Eu nem sei ler! – exclama um outro.

²⁶ Em uma das escolas era realizado semanalmente o que se denominava momento cívico. Consistia em levar os alunos nos últimos horários para o pátio da escola, em frente aos mastros das bandeiras, cantar o hino nacional e discursar em torno de questões morais, históricas, culturais e políticas com caráter geralmente ufanista e ideológico.

²⁷ A escola proíbe o uso desses aparelhos durante as aulas, mas isso, pelo que observamos, não tem sido suficiente para barrar o uso de tais práticas.

Aqui podemos observar antagonismo em pelo menos dois tópicos: resistência à realização da tarefa e negociação do tempo. Há uma resistência em desenvolver a tarefa proposta (“15 minutos?! Eu nem sei ler!”), e há uma negociação do tempo para a resolução da referida tarefa (“15 minutos para ler!” / “Meia hora!”). Ademais, nas últimas séries do Ensino Básico uma afirmação dessas só pode ser uma ironia crítica, talvez referindo-se a um tipo de leitura que vá além da decodificação textual.

A atividade, após o diálogo citado, dá-se “tranquilamente”. O único barulho interno à sala é o daquele vindo de leituras feitas em voz baixa. A maioria dos alunos realiza leitura silenciosa.

20 minutos em média, no momento da “discussão”, a professora tenta explorar oralmente, com os alunos, o texto lido num nível objetivo²⁸, através de perguntas à sala de aula:

- O que é uma megacidade?
- Quais são os problemas de uma megacidade?

Pudemos constatar, além da discussão travada entre a turma e a professora, em torno da realização da atividade de leitura e interpretação de texto, uma certa ironia sutil, materializada na expressão “Eu nem sei ler!”. Como já dissemos, sabemos que houve ironia por observar que esses alunos sabem ler. Tanto sabem que leram e “discutiram” o texto depois com a professora. Com a ironia, há uma evocação de uma pressuposta falha da instituição quanto ao ensino da leitura e da escrita. O aluno que exclama “Eu nem sei ler!” seria uma prova cabal do demérito institucional nessa tarefa de ensino de leitura e produção de texto.

Os alunos, pelo visto, não têm muita dificuldade em “interpretar” o texto no nível objetivo - e conseqüentemente, responder a perguntas como as supracitadas - pois a única exigência delas é que eles calquem no texto os trechos que respondam às perguntas solicitadas. Pudemos observar que eles fazem isso muito bem, parecendo até confirmar uma longa tradição, no ensino, de identificar no texto informações muito específicas para responder a perguntas também muito específicas solicitadas pelas atividades de interpretação textual. Não ultrapassar esse nível de exploração do texto é que é o problema, pois eles necessitam trabalhar sua capacidade de inferência, como também de avaliação ao efetuar estudos de texto. Pior ainda é que, trabalhando apenas o nível objetivo dos textos, fica a ideia de que um texto tem sempre sentidos fixos e que

²⁸ O que queremos dizer com nível objetivo é que a exploração do texto é apenas um recuperar de informações literais presentes no texto sem se ater a aspectos inferenciais e avaliativos.

tudo que o aluno precisa fazer é ir buscá-los. Trabalhar nesta perspectiva retira a possibilidade de o aluno perceber a importância do trabalho linguístico, cujo fruto seria resolver seus problemas cotidianos de linguagem. Pensar o discurso, como também o modo como ele opera, não pode ser excluído da programação dos estudos da linguagem, pois sem ele, os alunos não desenvolvem a capacidade de perceber seu caráter heterogêneo, as diferentes vozes que podem circular num texto fazendo de seu discurso algo, por vezes, contraditório.

Em sala de aula, a questão da compreensão e interpretação de “textos” denuncia o tipo de ensino de leitura, o qual se reflete no aluno através da aparente falta de autonomia para ir além da reprodução dos sentidos solicitados nos questionários dos professores, o que gera reações, muitas delas subversivas, pois muitos alunos questionam os objetivos do trabalho em sala de aula: achar as respostas... para quê? Efeito desse fato é a impressão errônea que fica de que o aluno faz uma leitura e interpretação mecânica, sendo ele incapaz de fazer conclusões.

O exposto acima foi escrito a partir de observações feitas em campo. Mas, além deste expediente (o de observação e nota em diário), como já informamos, colhemos produções textuais dos alunos e trabalhamos com esse material.

Quanto aos textos produzidos pelos alunos, estes foram reproduzidos aqui total ou parcialmente, à medida que foi necessário; e foram também anexadas cópias dos originais ao final do trabalho.

Trazemos agora sequências discursivas que dão continuidade à questão da interpretação reprodutiva objetiva²⁹. Vamos trabalhar com produções escritas realizadas a partir da leitura do texto **Vovó Frosina quer namorar**³⁰ (anexo 1).

Falando um pouco sobre a aula em que este texto foi explorado pela professora, a mesma iniciou-se com leitura feita pelos alunos seguida de “discussão” provocada pela professora.

²⁹ Com *interpretação objetiva* nos referimos ao nível de interpretação em que o aluno busca no texto apenas seu sentido literal e explícito, abordando apenas elementos da superfície do texto. Diz Antunes (2003, p. 28) que “quase sempre esses elementos privilegiam aspectos apenas pontuais do texto (alguma informação localizada num ponto qualquer), deixando de lado os elementos de fato relevantes para sua compreensão global como seriam todos aqueles relativos à ideia central, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros”.

³⁰ Texto xerocopiado e entregue aos alunos para leitura, compreensão e posterior interpretação oral, e através de produção textual escrita. A autoria do texto é de Maria de Lourdes Kriegar (1994).

A discussão consistiu de perguntas pré-elaboradas presentes no livro didático; em seguida, interpretação objetiva desse livro, a qual se deu da seguinte forma: a professora provocou os alunos à descoberta, no texto, das respostas às perguntas propostas e, o que chamamos de “interpretação” consistiu praticamente disso. Após essas atividades, a professora dividiu a sala em dois grupos e pediu a um deles que defendesse a posição da vovó e a outro que defendesse a posição da filha de Vó Frosina. Essa defesa se daria em atividade de produção textual escrita. Antes de vermos algumas das sequências discursivas dos alunos faremos um resumo do texto escrito que foi lido por esses alunos em sala de aula distribuído pela professora:

O texto explorado nessa atividade (ver anexo 1) é uma narrativa em torno da personagem Vó Frosina, uma senhora vaidosa, “com quase setenta anos” que sofre os preconceitos sociais pelo fato de ser mulher, idosa e vaidosa. A história é contada por sua neta, que a observa sem críticas, e aborda, na narrativa, os diálogos entre sua mãe e Vó Frosina. A primeira (a mãe da narradora-personagem) age com preconceito e repressão diante de algumas atitudes de Vó Frosina. Falas como as que seguem abaixo ilustram o fato:

(...)

Estendeu a mão (Vó Frosina) até a mesa do telefone, ao lado. Alcançou a bolsa vermelha de couro.

- É cor errada – reprova mamãe. – De mocinha, não de velha de respeito.

(...)

- Mulher de respeito, ainda por cima viúva, é pra bordar, fazer crochê e doces.

Acarinhar um pouco os netos, lembrar o passado, rezar.

(...)

- Velha é pra usar roupas escuras, quem sabe com alguns rabiscos de cor, umas florzinhas, tudo muito discreto. Pra usar cabelo atrás, preso em caracol, sem vaidades.

(...)

O episódio principal da narrativa é que Vó Frosina está se arrumando para esperar um homem; “um gato” – diz ela.

A narradora, que também é personagem, registra o fato com espanto e em tom de galhofa:

“Eu teria aguentado, se ela tivesse contado que:

* estava planejando assaltar um banco;

* fizesse parte de um grupo de grafiteiros;

* fosse a responsável pela crise econômica do país.

Mas um homem! *Minha* avó esperando um homem, e tão produzida!”

Consideremos as produções textuais dos alunos, das quais analisamos várias sequências discursivas. Essas produções textuais foram orientadas pela professora e pela seguinte questão (contida no livro didático):

“Imagine que Vó Frosina realmente exista. Escreva-lhe uma carta dando suas opiniões a respeito do modo de vida que ela quer ter, do comportamento e das atitudes dela”.

Entre as sequências discursivas dos alunos referentes a essa atividade encontramos a que segue (anexo 2):

“Eu concordo que a vó deve se vesti como ela que,. Ela tem que Aproveita a vida ela tem que sair não só fica em casa fazendo dosinho, ela tem que arruma um Namorado não enporta sua idade só enporta sua vida Seu filho não pode lhe Responde porque ela que se maquia” (L. G.)³¹

Na maioria das sequências discursivas selecionadas, o posicionamento frente ao comportamento de Vó Frosina é de concordância. Os alunos não apoiam a opinião da filha de Vó Frosina a qual revela preconceito e uma “amarra” a valores antiquados que revelam uma ideologia patriarcal onde cada componente da família tem que ocupar um papel na estrutura (no jogo) familiar conforme sua idade, sexo e estado civil. É a Instituição familiar. Tal padrão de instituição ainda subsiste nos dias de hoje, e isso se reflete nas produções textuais dos alunos. Há um número, embora pequeno, de alunos que ainda afirma coisas como: “ela tem que procurar o lugar dela”, como se pode verificar na sequência discursiva 1 (anexo 3), em clara oposição a afirmações do tipo “ela tem que aproveitar a vida...”, embora não possamos saber com precisão o que esta última afirmação queira dizer (sequência discursiva 2). O polo negativo desse conflito se dá em função do preconceito veiculado em discursos da mídia, da literatura e até mesmo do livro didático, onde a mulher é valorizada enquanto mãe, doméstica, bordadeira, costureira, babá etc. (FARIA, 2002). Esses discursos afetam o imaginário de

³¹ Para preservar a identidade do aluno, citamos apenas as iniciais de seus nomes. Nas produções textuais transcritas foi preservada também a forma como o aluno escreveu.

toda a comunidade em que os alunos estão inseridos, refletindo-se em seus discursos na escola.

O preconceito mais acentuado mostra-se no discurso que tenta significar o idoso como inútil; como um peso, um fardo; como dependente. É o que Faria (2002) tenta mostrar analisando textos presentes em livros didáticos. “Quem não trabalha (...) é o velho e a velha. ‘Ela faz tricô e ele lê jornal’, ‘os velhos são um peso, dependem dos outros, dos mais novos’” (FARIA, 2002, p. 56).

Na resolução dos problemas discursivos desses alunos (reprodução de discursos preconceituosos, por exemplo), não basta inibir a sua prática discursiva afetada pelo preconceito ou mudar o livro didático, mas principalmente a atitude do professor em sala de aula que poderia, por exemplo, levar o aluno à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade (FARIA, op. cit.), o que não pudemos observar durante a pesquisa. A escola não precisa ser necessariamente reprodutora, ela pode ser também produtora do conhecimento, e promotora de mudanças.

Na sequência discursiva abaixo (anexo 3), orientada pela mesma questão de produção discursiva transcrita acima, podemos ler:

“Eu não concordo com o comportamento e atitudes da vovó Frosina por quê, ela já esta na idade dela, esta com os seus 70 anos ela não tem que esta se produzindo se maquiando, ela tem que procurar o lugar dela por que se ela quizesse se pintar se arrumar ela tinha que aproveitar em quanto ela era nova porquê ela não aproveitou nada quando era nova, mas eu não acho isso certo de maneira alguma, ela tem que procura o lugar de senhora. O texto fala que ela estava de olhos fechados, parece que estava dormindo, mas no duro estava era olhando para dentro dela mesma. a filha dela que que ela seja uma senhora de respeito porquê a vó Frosina ela quer ser uma mocinha mas só que ela não é ela é viúva tem que ser uma senhora de Respeito, não para ser uma senhora desbotada, baraqueira, etc... vó é pra da carinho fazer comidas gostozas, fazer croxe, costurar, contar história, brincar com os seus netos etc...”
(L.R.S.S.)

O que se pode ver no texto supracitado é uma reprodução do discurso da filha de Vó Frosina, com repetição *ipsis litteris* de sua fala. A ideia transmitida é a de que a personagem (mulher, idosa, viúva) só pode falar do lugar que a instituição familiar patriarcal reservou para ela. Nesta instituição as atitudes de Vó Frosina só poderiam ser

atribuídas a uma “mocinha”: *“ela quer ser uma mocinha, mas só que ela não é, ela é viúva tem que ser uma senhora de respeito, não pra ser uma senhora desbotada, baraqueira, etc...”*

No trecho citado, pode-se ver que uma das sanções nesse tipo de instituição, ao indivíduo que confronta “a lei”, é o desrespeito, que, segundo esta instituição, é causado pelo próprio indivíduo, que deve mudar os seus hábitos ou conviver com a culpa pela “falta de adequação”. Compreendemos, assim, que os papéis e a imputação da culpa são mecanismos da ideologia em funcionamento neste tipo de instituição.

E o que esses discursos contraditórios em torno da velhice nos permitem concluir é que vêm à tona por eco de uma sociedade capitalista, utilitarista que divide a sociedade em duas classes essenciais: a classe dos que trabalham (os que ainda estão na ativa) e a dos que “não trabalham”, “não produzem”; esta segunda abrangendo os idosos e os inválidos.

Diz Silva Sobrinho (2007, p. 20) que

é na conjuntura de uma sociedade que preza pela reprodução do capital (...), sociedade que objetiva, sobretudo, a extração do mais trabalho, subordinando assim o homem ao capital, que aflora então um discurso essencialmente contraditório, pois considera o ‘velho/idoso’ como digno de respeito, sinalizando uma nova moral, redefinindo novos valores e novos comportamentos, mas simultaneamente persiste na ênfase de negatividade, pois o ‘velho/idoso’ continua a ser considerado, primordialmente, como inativo, improdutivo.

As pesquisas deste autor permitem concluir que há duas posições de sujeito “que falam/vivem a velhice de modo distinto” (p. 20) e estão essencialmente articuladas. E o mais importante: apesar de serem contraditórias, essas posições de sujeito, são partes de uma mesma realidade. É neste sentido que afirmamos que esses discursos contraditórios sobre a velhice são ecos de uma sociedade que põe em funcionamento o sentido de utilidade enquanto força de trabalho que cada sujeito representa para o sistema. Se esses são os discursos que circulam na sociedade, são eles mesmos que vão ser reproduzidos pelos sujeitos escolares que se dividem entre a ideia de que os idosos devem se comportar como Vó Frosina, e a ideia contrária: de que idosos “devem procurar seu lugar”, como está dito na sequência discursiva do anexo 3. O efeito disso é que o sujeito tem a ideia de que tem escolhas quanto ao que está dado, quando da produção do próprio discurso em torno do tema da velhice.

Vó Frosina não é índice de confirmação nem de negação dos discursos contraditórios sobre ela. Vó Frosina “ilustra” – ela é um personagem, protagonista, vale

mencionar, o que produz um dizer (discurso) sobre seu tipo – um inverso dos discursos tradicionais sobre o idoso, que afirmam uma suposta invalidez sua e um lugar de estorvo na família e na sociedade.

Poderíamos dizer muitas coisas da velhice, a partir dos discursos que circulam na sociedade; das vivências com pessoas nessa categoria de idade; das teorias que lemos e principalmente através das pesquisas que realizamos. Tudo reforça o que podemos ler em Silva Sobrinho (2007), o qual mostra o lugar do velho no discurso da sociedade capitalista: no asilo, lugar que tem efeito de sentido de antessala da morte; em programas sociais, como o do SESC, que ajuda na manutenção da socialização do idoso, embora os sentidos sociais de velhice continuem afetando os sentidos que esses mesmos idosos trazem em seu imaginário a partir do interdiscurso, e da memória discursiva. Nesse caso particular o discurso veiculado por esta sequência discursiva em análise (Vovó quer namorar), o que podemos perceber é uma certa “resistência ao controle social da velhice”, para usar um termo empregado por Sobrinho (citado, p. 113).

Vó Frosina, “conhecendo” e confrontando tais mecanismos ideológicos, desautoriza a instituição e vive uma “nova” identidade, que, dentro da família e da sociedade como um todo, pede passagem entre aplausos e críticas. Os textos elaborados pelos alunos estão cheios desses aplausos e dessas críticas, configurando um verdadeiro antagonismo de opiniões. Eles mesmos vivenciam os efeitos de discursos plenos ideologicamente, o que os “impede” de confrontar diretamente a ideologia institucional e seus discursos monologizantes, fazendo isso apenas por intermédio de táticas. O tom geralmente usado em tais confrontos indiretos é subversivo.

A produção discursiva que segue abaixo foi produzida durante a campanha eleitoral de 2010. Na ocasião, muitas redações sobre o tema da política foram solicitadas pelos professores aos alunos. Para a sequência discursiva a seguir (anexo 4), a professora, após ler com eles, alguns textos autênticos de campanhas eleitorais que circulavam pela cidade, solicitou da turma um texto onde cada aluno escreveria como se fosse um candidato apresentando suas propostas de trabalho.

VOTE

BEM

VOTE “1”

O Brasil mais Competente

Vote 1 para Presidente

Vou liberar as Drogas

Aumento de salario para 10 centavos

Comesos de novas guerras mundiais

Ajuda assalariada apenas aos Burgueses

Pena de morte

Caso aja um roubo o ladrão perder a mão

*Irei faser parceria com o Haiti e conseguir Armamento para derrubar os EUA
e por ultimo irei privatizar as escolas e faculdade e com o dinheiro comprarei
mais armas*

E mais irei proibir viados de se casarem (F.)

Essa sequência discursiva, no todo, constitui uma antífrase³² em relação ao que o sujeito desejaria ver na gestão pública. Tal antífrase tem força subversiva, visto seu alto grau irônico. Constata-se um tom subversivo e ao mesmo tempo atravessado por um anseio de mudança e de uma certa reparação vingativa dos erros que levaram o Brasil e vários outros países (Haiti, EUA...) aos problemas subentendidos aludidos: drogas, baixos salários, roubos, escolas públicas que não são páreas para as escolas privadas, falta de segurança pública etc.

A vingança ocupa apenas o imaginário do sujeito que “acredita” que as soluções devem vir à marra. O que não fica claro é a quem o sujeito reporta a vingança; se aos políticos, militares, mestres... O fato é que o alvo fica subentendido na pessoa genérica das autoridades competentes. No imaginário do sujeito, uma tal solução em oposição à ineficácia das autoridades, ao tempo em que criaria uma

³² Uso de uma palavra, termo, texto que tem sentido contrário àquele que se quer atribuir a ela, a um texto ou a um discurso. Para uma compreensão rápida e simples, poderíamos dizer que o exemplo *Esta escola é uma “beleza”*. é uma antífrase, caso a palavra *beleza* tenha sido usada como uma ironia. O recurso à antífrase, como mostra a pesquisa e nossa experiência em sala de aula, é muito frequente, tanto na fala quanto nos textos escritos dos alunos. Houaiss (2001) acrescenta que este é um recurso estilístico que, ao lado da ironia, responde por um tabu; por um efeito de eufemismo.

sociedade mais justa, responderia à altura à inércia dos políticos que, se não conseguiram sanar tantos problemas, agora deveriam ouvir suas(estas) novas propostas. Em outras palavras, abrir espaço para um candidato com as competências e as ideias apropriadas à solução dos problemas sociais apontados por sua chapa.

A despeito do desejo de mudança, como dissemos no início, o discurso aí presente é subversivo, assumindo um tom irônico, cínico e ao mesmo tempo cômico. Se falarmos em carnavalização no âmbito discursivo, é isso que acontece: várias peças (a ironia, o cinismo, o humor etc.) compõem um mosaico cômico que dá à linguagem um colorido diferenciado do colorido ordinário dos dramas narrativos literários bakhtinianos. Oscilando entre o possível (uma campanha prodigiosa) e o fantasioso (o método do confronto direto e agressivo), o sujeito revela, a um tempo, um desejo sublime ao vislumbrar uma sociedade ideal, mas também um desencanto gerador de um conflito de opiniões contrárias que deu origem à resposta dessacralizadora. O sujeito, nessa circunstância, reproduz alguns enunciados que circulam por esse tempo de eleição, mas traduz um discurso que se revela, que exorbita do trabalho ideológico que atravessa a formação discursiva a partir da qual este sujeito fala.

Ao lado da subversão outros mecanismos são postos em ação em discursos dessacralizadores, a exemplo dos que relatamos a seguir.

Podemos trazer uma outra sequência discursiva sobre o mesmo tema – o das eleições -, e produzido sob as mesmas condições e momento histórico do texto anterior para fins de cotejo. O tema das eleições suscita sempre polêmicas. No imaginário das pessoas ocorrem sempre ideias de corrupção e mentiras, dando aos pleitos políticos uma conotação pejorativa. A sequência discursiva (anexo 5) a seguir não é exceção.

Eleições

*Vi ontem um Debate,
mas não me convencia
as propostas enganam-todo dia.*

*Candidato não falta
o que falta e melhoria
enganavam, enganavam.*

*Podemos mudar,
Sabendo em quem votar
para não se enganar
Pesquise o passado do seu candidato.*

O debate, meu Deus, era apenas propostas enganosas. (R.B.da S.)

A relevância maior dentro desta sequência discursiva vai para a palavra debate – grafada com maiúscula, destacando-se assim de todas as outras palavras, com a única exceção da palavra Deus, da qual se distancia espacialmente no texto; a primeira vindo no primeiro verso e a segunda no último. Releva notar também que *Debate* aparece no primeiro e no último verso.

Criado em versos, e usando rimas, o texto simula um poema, o que geralmente suscita estética verbal e estilo. Aparece aqui, em nosso ponto de vista, como uma crítica e uma denúncia (candidato não falta / o que falta é melhoria). O sujeito, já prevenido contra o discurso político, diz não se convencer, embora não mencione o teor desse discurso, e não justifica plausivelmente o porquê de o discurso mencionado não convencer (não me convencia / as propostas enganam todo dia).

Apesar do ceticismo no discurso político, o aluno diz que “podemos mudar”. Sobre o modo como isso seria possível, acrescenta simplesmente o imperativo “pesquise o passado de seu candidato”.

Ceticismo – *o debate político não convence* – e fé na mudança (*podemos mudar*) compõem um discurso contraditório e irônico a respeito do que representam, para o sujeito, as eleições (palavra que dá título à sequência discursiva, eleições).

As imagens que esse trecho discursivo nos sugerem são de uma sucessão de gestões políticas malogradas no sentido de as eleições não produzirem bons efeitos para o social (propostas enganam todo dia / o que falta é melhoria).

Se observarmos bem, a contradição e ironia se materializam bem no duplo sentido do texto. Podemos ler o verso *candidato não falta* com esse olhar, em que *não falta* também alude a outros discursos como aqueles em que se podem encontrar expressões como “... *falta/não falta com a verdade*”; “*falta/não falta com a sua palavra*”.

Ademais, *podemos mudar* nos leva a questionar sobre quem; qual o sujeito da mudança, já que, no texto, esse enunciado se completa com *sabendo em quem votar*. É

muito comum durante as campanhas políticas as pessoas tomarem partido e esperarem “mudanças” em suas vidas pessoais, caso seus candidatos sejam eleitos. Vendo por esse lado, o enunciado analisado também apresenta-se ambíguo.

Ambiguidade e ironia têm sua fonte na tradição oral popular afetando os discursos, por isso podemos dizer que a sequência discursiva é muito representativa do imaginário popular, no caso, em relação às campanhas eleitorais. Conhecer como os eventos afetam esse imaginário pode dar aos professores condições de trabalhar esses temas de forma que instrumentalize os alunos a avaliarem os eventos com mais conhecimento e capacidade crítica. Sobre esse trabalho do funcionamento do imaginário em favor das produções textuais e discursivas, podemos ver que a única atitude dos professores nas escolas é aproveitar o momento desses eventos para trabalhá-los com os alunos em forma de produção textual, sempre requisitada ao aluno, no máximo após breve discussão do assunto, ou leitura de algum texto compilado de jornal ou revista e, em muitos casos, texto do próprio livro didático.

4.2 Embate por identidade: professor e aluno em questão de sentido

As sequências discursivas que trabalhamos neste item foram realizadas no dia 13/10/2010, dois dias antes do dia dos professores. Antes da tarefa de produção textual sobre essa data, a professora conversou com a turma a respeito da comemoração. Abordou tópicos como a importância do professor para os alunos e para a sociedade. Após conversa rápida pediu a escritura de um texto com esse tema (dia do professor). Não sugeriu título; deixou essa tarefa a cargo de cada aluno.

Separamos para leitura algumas sequências discursivas que mostram uma certa luta por identidade – que de certo modo se refere à luta por sentidos – em alusão clara ao embate ideológico contra sentidos institucionalizados centrípetos³³. A forma como professores e alunos estão representados no imaginário dos estudantes demonstra a distância que estes marcam entre si: professores estão geralmente associados a livros, enquanto alunos, “presos” na escola, ou soltos nas ruas, como mostra a ilustração de texto abaixo. A sequência discursiva (verbal) transcrita não traz nenhuma novidade, a não ser por este detalhe, a ilustração (anexo 6):

³³ Este ponto teórico é abordado por diversos autores, embora alguns variem sua terminologia, como é o caso de Maingueneau (2008) e Motta & Salgado (2008), que chamam a imagem discursiva de si, de *ethos discursivo*.

Na sequência discursiva da qual fazemos uma leitura de sua ilustração há uma combinação de texto verbal e não-verbal do qual podemos depreender um “jogo de vozes que instaura sentidos específicos, por meio do seu funcionamento discursivo” (MELO, 2004, p. 154)³⁴. Eis o texto verbal integral que veio acompanhado da ilustração:

*O PROFESSOR É UMA DAS PROFISÕES MARAVILHOSAS
PORQUE O PROFESSOR EDUCA, INSINA, AJUDA NA PROFISÃO O
PROFESSOR É MARAVILHOSO. (I.)*

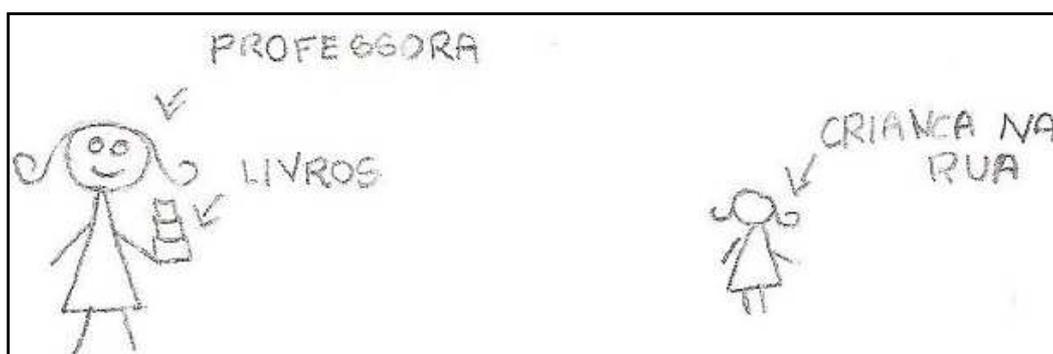


Figura 4. Ilustração do texto do aluno criada pelo próprio aluno.

Em relação à parte textual da sequência discursiva - as figuras vêm, no trabalho do aluno, acompanhadas de texto escrito. E quanto ao texto não verbal (figura acima), esse texto se compõe da figura de dois personagens (uma professora e uma criança/aluna ‘?’). Entre elas um elemento importante simboliza o discurso veiculado pela escola: os livros. Esses discursos envolvem a aquisição de conhecimentos e outros aprendizados, como o aprendizado dos valores. Esses personagens são representantes de “identidades” marcadas: membros de uma instituição que vive os conflitos que têm origem nas contradições dos discursos produzidos de um lado e de outro dessa bipolaridade professor (instituição) e aluno (bom lembrar: “criança na rua”, como mostra a figura).

Releva notar que entre “profesora” e “criança na rua” estão os livros que são detidos pela professora, símbolo aparentemente perfeito do discurso sobre quem detém

³⁴ Melo (2004) também analisou em artigo uma charge que aliava texto verbal e não-verbal. Nesse artigo, a autora usou a expressão da qual nos apropriamos, por expressar bem o que pudemos ver no texto que ora analisamos.

o saber. A criança “na rua” seria tábula rasa, careceria estar inscrita na escola para adquirir e incorporar esse saber, dos livros, da professora.

O discurso dialoga com o papel da instituição escolar, mas também com seus desacertos, uma vez que todo discurso funciona com os sentidos que “pretende”. O que se percebe na sequência discursiva convida o leitor a refletir sobre a situação da escola, sobre seus objetivos e a distância que ainda há até a consecução desses objetivos. Isso se materializa na representação do lugar em que se encontra o escolar, quando “deveria” estar na escola (“criança na rua”).

Quem produz o discurso é justamente o aluno, que está do lado oposto dos polos que representam dois espaços “antagônicos”: escola e rua. Vemos a partir do analisado um entrecruzamento de sentidos de cujos efeitos é o humor. Um humor mais chegado à ironia do que a qualquer outro efeito.

Já as sequências discursivas que apresentaremos a seguir põem ora o professor e, ora o aluno, em evidência, mostrando a importância de uns (*trabalhadores onestos*) e de outros (*sabem apreciar a riqueza que um bom estudo pode nos dar*, mas também, *augus alunos (que) não dão a minima*). Devemos notar na sequência discursiva abaixo, no entanto, a ressalva – em destaque - que o aluno faz referente à imagem que tem do professor (anexo 7):

Os professores são trabalhadores onestos (a maioria), se matam para nos dar ensino e augus alunos não dão a minima mas eles não sabem o que estão perdendo, muitos alunos sabem apreciar a riqueza que um bom estudo pode nos dar não so para nós e sim servir como exemplo a ser seguido. (L. L. S.)

Esse profissional é trabalhador honesto, mas com ressalva. Ele “se mata” para “nos dar ensino”. Esta última sentença revela implicitamente que não há um esforço adequado pelo aprendizado por parte do aluno, uma vez que é necessário um grande esforço do professor. Eles são “durões quando tem de ficar”, como expressa a sequência discursiva abaixo (anexo 8):

*O professor é muito importante para os alunos
eles nos esientivão a ter uma personalidade e mais eles são durões
quando tem de ficar*

mais as qualidades deles é trazer uma aprendizagem melhor. (I.)

Podemos ver a condensação do que o aluno denomina de *as qualidades deles* (dos professores) na oração: “*as qualidades deles é trazer uma aprendizagem melhor*”, o que se resume numa questão de aprendizagem (melhor), pondo as qualidades do professor sujeitas à necessidade de aprendizagem do aluno, num tom semântico claro de *imposição*. Sendo assim, essas qualidades estão alienadas (quem aprende é o aluno), ou esvaziadas de sentido diante da ausência de alunos. Um terceiro sentido, que pode ser depreendido do texto do aluno, mais impactante, é que o professor aprende (também?) com o aluno. Se isso não foi o que o aluno quis dizer, pelo menos é uma das possibilidades de leitura de seu discurso. Já noutra produção discursiva (abaixo) a questão de o professor aprender com o aluno é expressa literalmente (anexo 9):

O professor representa muitas coisas. Porque a gente aprende com eles, e eles aprendem com a gente e assim tem professores que são muito legais Só se estressa quando a gente faz Barulho. e também Representa Tudo de bom (F. P.)

Releva notar também que o aluno informa uma necessidade do professor de incentivar os alunos a terem uma personalidade, como se eles já não tivessem uma. Talvez essa não fosse uma tarefa literal dos professores, mas é depreendida claramente pelo aluno, que vê na “personalidade” um conteúdo a ser adquirido na escola pelos alunos, e fornecido pelos professores, como se eles (os alunos) fossem uma tábua rasa a ter seu conteúdo, sua história prescrita pelo processo escolar sem controle algum do aprendiz.

O professor “*que aprende com a gente*” “*é legal*” (?): “*e assim tem professores que são muito legais*”. Pelo exposto, mais uma vez se configura na sequência discursiva a auto afirmação do aluno quando condiciona o bom professor (legal) ao que aprende com o aluno e “*Só se estressa quando a gente faz Barulho*”.

Em *eles aprendem com a gente* há mais possibilidades interpretativas, principalmente se unirmos termos como este a trechos como *se matam* (“*eles aprendem com a gente (...)* ‘eles’ *se matam*; se sacrificam por a gente). Em certo sentido, a questão dos maus tratos aos professores está também presente nas sequências discursivas, como sentido que também pode ser depreendido. Isso é uma faculdade dos discursos, serem

contraditórios, trazerem confluências de formações (discursivas, ideológicas e inconscientes).

Outra questão em torno do sujeito é uma recorrência ao “seu apagamento” como efeito de discursos institucionais, ou formas sutis de assujeitamento. A sequência discursiva abaixo (anexo 33) foi produzida no mês de outubro em torno da data alusiva ao dia do professor, na mesma circunstância em que foi produzida a sequência anterior.

*O professor representa tudo pra mim
por que sem o professor a gente não
aprende nada. Com o professor aprende
de a crescer mais na vida. (D. G.)*

Essa sequência discursiva, que, como se pode ver, é muito breve, sintetiza, em certo sentido, um apagamento do sujeito escolar em função da figura do professor: “sem o professor a gente não aprende nada”. O aprendizado, reflexo do trabalho do professor, resume-se ao conteúdo escolar, deixando de lado a experiência de vida desse sujeito escolar. Em nosso ponto de vista, o que o aluno faz nessa sequência é reproduzir um discurso que se repete reiteradamente no âmbito institucional escolar. “Legítima” a fala da instituição em detrimento da sua. Vemos isso ao fazermos uma leitura superficial da mesma sequência. Essa intervenção simbólica da instituição sobre o sujeito bloqueia, parcialmente, o acesso a sua autonomia enquanto sujeito co-participante da construção consciente do seu ambiente sócio-cultural. No que se refere à instituição, esta, com seus discursos monologizantes (os daqueles que detêm as posições privilegiadas dentro dessas mesmas instituições), propende a bloquear o acesso dos discentes ao poder, como informa Gnerre (1988, p.68): “A linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder”. Através da hipérbole que leva o sujeito a posicionamentos extremos, podemos concluir que a submissão só ocorre na aparência, pois o dito tem seus sentidos subjacentes que vão além do “óbvio”, configurando uma sutil ironia.

A visão do aluno de si no processo escolar é, em conclusão, ativa. Valoriza o processo de ensino-aprendizagem sem, no entanto, supervalorizar a instituição – representada pelo professor – criticando-a direta e indiretamente, ora pela imagem que

aquela tem dele (estudante), ora expondo a imagem que esse mesmo estudante tem de si, e da instituição de que faz parte.

4.3 Cópias e inadequações gráficas como atitude evasiva

Convém registrar o fato de que muitos textos (sequências discursivas tomadas em sua materialidade) dos alunos são ilegíveis. Além dos significados tradicionais que “a escola” atribui a esse tipo de questão (desconhecimento da língua padrão e/ou do gênero exigido, déficit de leitura...), pudemos observar uma certa apatia, um certo desinteresse por parte do aluno pelos seus interlocutores, pelos possíveis leitores de seus textos. Ao que pareceu, os alunos que assim escreviam não tinham um possível leitor em mente, mas cumpriam tão somente uma tarefa escolar sem interesse sequer pela leitura que seria feita pela professora da disciplina. Do que iria importar então se o seu texto fosse ilegível, se omitisse palavras, se não fosse claro? O aluno “seria o seu próprio interlocutor”, no que dissesse respeito àquilo que fora posto no papel.

Outro fenômeno que tem a mesma causa da grafia descuidada a ponto de tornar o texto ilegível é a cópia. Dois tipos de cópia aparecem entre as sequências discursivas: a cópia diretamente do texto do livro (quando esse texto não é distribuído em forma de xérox, por ser calcado em outras fontes) e a cópia de uma outra produção textual desenvolvida por uma colega de sala de aula. É importante notar que pode ocorrer até mesmo a condensação das duas estratégias.

Na sequência discursiva que segue, pode-se observar o que se disse (a atividade refere-se à mesma questão relativa ao texto sobre Vó Frosina) (anexo 10). A “produção textual” aqui é cópia de parte do texto de estudo levado pela professora para trabalhar com os alunos:

Eu concordo com ela, estava querendo ser jovem usar roupas de vestido claro enfeitado de crisântemos, sapatos de salto alto. cabelos caindo no ombros, os reflexos de prata teimando em mostrar uma idade que só mãe teima identificar.

Ela vive de novo, ela diz eu gosto dos meus pedaços bons que foram tantos, e finjo que os maus não me tocaram.

É ela diz que é toda vergonhosa ela não vivem sem o pingue-pongue particular.

(D.S.O.)

Como exemplo de produção textual copiada de outra produção textual, podemos apresentar as seguintes - lembramos que não sabemos qual das duas realmente é a cópia- (anexos 11 e 12, respectivamente):

Sequência discursiva a):

*Eu queria que As coisas fossem mais melhor mais facil
como emprego joga em escolas para os Alunos estudar ser Alguem
na vida como os meios de Transporde As cidade fosse linda
As casas praias bém limpas poluição em lugar nenhum muito
policiamento segurança em todo lugar que não tenhas mais
essas drogas no mundo que é As drogas que esta levando os
Jovem pra o mal caminho muitos jovem morrendo Bom
que o mundo seja Muito mais melhor
que os sonhos das outras pessoas também se Realize (J. T.)*

Sequência discursiva b):

*Eu queria que As coisas fossem mais melho
mais facil como emprego faga em escolas
para os Alunos estudar ser Alguem
na vida como os meios de Transporde As
cidade fosse linda As casas priaiais
bem limpas poluição em lugar
nenhum muito policiamento segurança
em todo lugar que não tenhas mais
essas drogas no muito que é As drogas
que esta levando. Os Jovem pra o mal
caminho muitos jovem morrendo Bom
que o mundo seja muito mais melhor
que Os sonhos das outras pessoas
tambem se Realize (G. S. da S.)*

Essa mesma sequência discursiva (acima) foi entregue à professora por duas alunas diferentes. Por serem exatamente iguais, com repetições, inclusive, de “erros” de ortografia e de acentuação, concluímos que uma é cópia da outra, mas a questão sequer veio à tona. Por esse motivo constatamos que não há uma prática frequente de leitura das produções textuais dos alunos pelos professores. Também em momento algum observamos os professores informarem os alunos de que é necessário ter um leitor em mente durante a escrita de seus textos, mesmo que esse leitor seja virtual. Não ler as produções discursivas dos alunos é a causa de essas produções poderem ser geralmente circunloquiais, curtas, pouco claras, pouco coerentes e coesas. Acreditamos também que toda sorte de problemas micro-estruturais presentes na materialidade discursiva (acentuação, pontuação, grafia, concordância, regência verbal e nominal...) advém dessa cultura de produção textual como tendo um fim em si mesmo.

As cópias podem ser materiais (textuais) ou de ideias (ideológicas) no sentido da paráfrase de ideias naturalizadas, “coladas” às palavras, como veremos na sequência discursiva que reproduzimos a seguir (anexo 13).

Pobre

Cidadão honesto ou vagabundo

Não sabe votar

Não sabe seus direitos

E só vota por obrigação

Povo

Orgulhoso de seu sofrimento

Lutando por sua vitória

Vivendo uma vida

Cheia de irritações

Eleitor

Ignorado por todos

Desconhecido na sociedade

Só é lembrado em um dia

E esquecido em outros. (M. A. G. B.)

Os conceitos das palavras-chave do texto do aluno (acima) são uma âncora que cada figura – representada por cada palavra - representa geralmente no imaginário popular. A ponto de os referentes destas palavras parecerem entes imiscíveis. *Pobre* e *Eleitor* estão contidos em *Povo*. Mas, no poema, essa relação de continência quase não é vista pelo leitor a partir do conceito de cada termo (Pobre, Povo, Eleitor). Na economia do discurso isso pode subentender um argumento onde o sujeito escolar “afirma” que conhece, que sabe do que se trata cada termo. Prova disto é o uso de *não sabe*, o qual no poema traz conotação altamente negativa. Isso ocorre por conta das vantagens da política do saber, que o aluno domina em parte, e inconscientemente. Domina porque traz em seus textos, e inconscientemente porque não sabe explicar por que motivo faz uso da língua como faz. Sua denominação (a das palavras Pobre, Povo e Eleitor), expressa na redação é apenas um gesto: o de “provar”. Pobre e Eleitor, pelas definições estão mais próximos, enquanto que Povo tem um sentido quase antagônico ao dos dois outros. Enquanto que nos primeiros predomina um tom pejorativo (vagabundo, não sabe seus direitos, não sabe votar, vota por obrigação, ignorados por todos, desconhecido etc.), na denominação de Povo predomina um tom mais otimista (orgulhoso, vitória). O sujeito se dissocia da identidade do Pobre e do Eleitor (isto implicitamente), já que *sabe* (e o pobre não sabe votar, não sabe seus direitos), mas não deixa claro em qual dessas categorias se enquadra. Isso parece ser um mecanismo do sujeito para se distanciar do discurso de que ele próprio é reproduzidor: um discurso ideológico parafrástico e depreciativo relacionado a denominações de classes geralmente tratadas com indiferença.

No nível da reprodução ideológica, podemos observar o embate através de sequências discursivas como a seguinte (anexo 14).

Utilizando um resumo do Projeto Político Pedagógico da Escola, que a própria professora elaborou, essa professora organizou uma atividade de produção textual com os alunos, após comentar oralmente o texto que explorou. Abaixo, reproduzo algumas das produções discursivas dos alunos:

Projeto Pedagógico

Projeto político pedagógico – é um documento da escola como se fosse uma identidade, onde registram projetos escolares, que ocorre durante o ano letivo,

são arquivados na escola maria Lúcia. desde o princípio e continuam a notar contextos apresentando objetivos claros da necessidade da escola. (L. S. de O.)

O discurso nessa sequência é onerado pelo discurso pedagógico especializado como bem exprime o uso da expressão “*nortear contextos*”. Com este último discurso, visa fazer aproximação com o referido discurso pedagógico ao “reproduzir” discursivamente sua ideologia. Não sem, em certo sentido, deturpá-la. Os termos “*é(...) um documento da escola como se fosse uma identidade*” e “*são arquivados na escola maria Lúcia. desde o princípio*” autorizam, no nosso ponto de vista, leituras contraditórias e um tanto irônicas, uma vez que parecem expor um desencontro entre esse texto (PPP) e a escola em si: na primeira expressão, *como se*, e na segunda, *são arquivados desde o princípio*. Palavras que distanciam o texto (PPP) de seu objeto (a identidade da escola/ a própria escola).

Esta produção discursiva do aluno joga com a expectativa – atende à expectativa - de demanda escolar por produzir. A palavra *jogo* não diz respeito a qualquer atividade lúdica ou produção desinteressada. Antes remete à noção de jogo de linguagem.

Vejamos que tipo de materialidade podemos ver aí. Qual seja, a da reprodução, portanto, o funcionamento da ideologia do discurso institucional escolar. Revela forma cômica, mas não passiva (ou não responsiva) de dialogar com o discurso institucional aquiescendo num limite extravagante.

No caso desta sequência discursiva, não vemos apenas *algo*, mas *algo como algo*. É o funcionamento simbólico do gesto linguístico, que apura o entendido/compreendido não como um discurso em si apenas, mas como um discurso em função de outros discursos (otimização do trabalho escolar, consecução dos objetivos e metas da escola...). O discurso do aluno joga com o mesmo expediente quando aquiesce num nível crítico; quando significa não pelo que diz especificamente, mas por dizer o que, no imaginário do aluno, pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1997), corroborando sua inscrição numa formação discursiva marcada; bem delimitada.

Diz Fiorin (2003, p. 74) que “quando um enunciador reproduz em seu discurso elementos de formação discursiva dominante, de certa forma contribui para reforçar as estruturas de dominação”. Poderíamos entender o discurso do aluno neste sentido, se não fosse pela aludida aquiescência exorbitante de seus limites, num gesto linguístico-discursivo que beira o cômico.

4.4 Discursos dessacralizadores em “atitudes evasivas”

A seleção das sequências discursivas para análise já demonstra que nas produções se revela uma certa ambivalência no que toca a relação dos sujeitos com o institucional. Os posicionamentos dos alunos nem sempre são reativos ou de oposição às propostas institucionais, mas com frequência esses posicionamentos são deflagrados, como bem observou Neves (2006) pelas posições tomadas pelos professores, o que, para a autora, “põe em questão a noção de autonomia como sistema de auto-regulação (...) que revela sujeitos constituídos, portanto, por determinações inconscientes e não guiados por uma racionalidade e consciência totalizadoras” (p.06).

Ambivalência à parte, recortamos para estudo o lado conflitivo da questão; no qual o sujeito, embora em alguns momentos parecendo conivente com o real da instituição, semeia “indiretas”, dúvidas, quando pouco faz. Em resposta mais extrema, dessacraliza abertamente a instituição num discurso que responde pelo desejo de centrifugar os sentidos que geralmente estão comprimidos pela força centrípeta da instituição.

As sequências discursivas, em que pudemos identificar tais ambivalências, podem-se dividir em dois grandes tipos, segundo o grau de acomodação aos valores sociais que circulam nos discursos escolares: uma postura de afirmação (confirmação, complacência, acomodação ou anuência), e uma postura reativa, de contraponto, ou combativa, no caso de o indivíduo discordar de valores que são veiculados nos discursos para os quais sua fala é uma resposta ativa responsiva. Obviamente que as duas posturas podem aparecer em um mesmo texto configurando o discurso contraditório (como é inerente a todo discurso, a contradição).

No caso dos discursos que se limitam a reproduzir valores sociais, temos que seu sujeito ocupa um lugar ideológico marcado, delimitado pela sociedade para ele. Não se rebela, colabora para a manutenção da ordem ideológica média, elaborada dentro das lutas de classe e que submetem os indivíduos a um controle de suas ambições, de tal forma que estes se contentem com esse lugar de submissão e esse patamar aquisitivo, não afetando, assim, as classes superiores e não ameaçando sua estrutura política e econômica (o *status quo*).

Podemos encontrar sequências discursivas com esses dois perfis. Para exemplificar o primeiro, achamos adequado transcrever aqui a sequência discursiva

selecionada abaixo. A tarefa de produção textual do aluno foi realizada após reflexão dialogada, organizada pela professora, em torno da ideia das diferenças (seres humanos “diferentes”). A professora propôs o título reproduzido pela aluna (com a diferença de que essa aluna não usou a marca de plural na última palavra) (anexo 15):

A importância de sermos diferente

Eu acho que a importância de sermos diferente vem de cada um de nós mais isso não quer dizer que podemos invejar o próximo e sim que temos que ser do nosso jeito por que Deus nós fez assim e então pra que queremos mudar ou parecer com fulano ou com sicrano, tem pessoas que não se contenta com o que tem sempre quer mais ou mesmo quer ter o que o outro tem mais não é assim nós temos que lutar para ter o que queremos e não ter inveja de ninguém temos que ser do nosso jeito e não mudar por ninguém por que pra mim as pessoas que se aproxima de mim tem que gosto de mim do jeito que eu so eu, era bom que todos pensasse assim por que a inveja é um dos piores pecados e Deus não perdoa.

(M.M.da S.B.)

Em contrapartida podemos encontrar produções discursivas como a abaixo transcrita (anexo 16):

A importância de sermos diferentes

A importância de sermos diferentes por que se formos iguais Podemos se confriradas uma com diferentes Por que se iguais as Podemos se assim que as pesoas Pode Se importância que ele Por que as pesoas que podemos se assim com as pesoas

Se diferentes Podemos que ele as pesoas

A importância que ele Podemos se (T.A.)

É preciso nos perguntar com que tipo de resposta estamos lidando neste caso?

Há nos estudos da linguagem uma tradição que diz que ela é instrumento de comunicação. Se formos radicalizar este conceito, incorreremos no erro de ter que admitir que todo texto comunica alguma coisa. No caso das sequências discursivas acima, podemos indagar sobre o que elas nos comunicam. Diz Bagno (2007) que existe um mito ingênuo de que linguagem humana tem a finalidade de comunicar, de “transmitir ideias” – mito que as modernas correntes da linguística vêm tratando de demolir, provando que a linguagem é muitas vezes um poderoso instrumento de ocultação da verdade, de manipulação do outro, de controle, de intimidação, de opressão, de emudecimento. Para nós, o que fica claro é isto: o dito das referidas sequências aparecem no lugar de outra coisa. Se por um lado o que podemos afirmar dessas sequências é apenas com base no próprio dito, e no contexto (se muito pudermos ampliá-lo), por outro, nosso conhecimento da linguagem nos permite deduzir que essa outra coisa pode se referir a um sem número de sentidos.

Inicialmente fica óbvio, para nós, que o aluno produziu o texto acima de forma que pudesse se desincumbir da tarefa de uma forma mais rápida. Possivelmente tinha em mente que a tarefa não seria lida por ninguém, nem mesmo pela professora que a requisitou. Por isso o aluno teria burlado a atividade. cremos, porém, que o texto, apesar de suas sequências repetitivas e “desconexas” produz sentidos, e podemos depreender um discurso através do mesmo. Observamos, neste caso, a postura combativa e o meio irônico. O leitor de tal produção discursiva, neste caso, só pode depreender uma resposta de insatisfação diante da atividade escolar. Podemos depreender também que o aluno sente uma certa coação (que “precisa” ser burlada). Não hesita em ser ridículo (no sentido crítico, combativo); dá ao seu texto, portanto, um tom de resposta sarcástico. Em hipótese alguma acreditamos poder dizer simplesmente que o aluno “enrolou”, pois podemos ver nessa sequência discursiva parte de diálogo mais extenso que os escolares travam com a instituição, e mesmo aparentando se comportar de acordo com as regras escolares (cumprindo a tarefa), deixam em suas atividades suas marcas; seus contradiscursos. Tais contradiscursos têm caráter dessacralizador e irônico (em alguns casos); informam de maneira velada uma perspectiva subjetiva do aluno que não se coaduna com a expectativa da instituição.

O que nesse texto não está retratado de forma explícita em sua materialidade. Esse discurso se inscreve aí através da construção irônico-evasiva que reveste o texto. Esse processo discursivo, em nossa interpretação, denuncia uma prática de ensino de língua que não funciona à altura das exigências e avanços da atualidade. Uma prática pouco atraente e que se revela enfadonha e impraticável para o sujeito escolar. Em certo sentido, um de seus efeitos é o humor gerado pela “falta de relação”. Brait (2008) diz que “o procedimento irônico multiplica suas faces e suas funções, configurando diversas estratégias de compreensão e representação do mundo” (p. 13). É o que podemos ver na sequência discursiva do aluno. A questão neste ponto é que, mesmo fazendo parte do fenômeno do humor não está a serviço do riso. A ironia, na perspectiva polifônica, nas palavras de Brait, funciona como conjunção de discursos e,

mais especificamente, como forma particular de interdiscurso, revela-se como um caminho no sentido de descrever e interpretar determinados aspectos ligados a fenômenos linguísticos caracterizados dentro de uma categoria ampla denominada humor e localizada em diferentes tipos de discursos (2008, p. 13).

O jeito próprio de cada um lidar com a instituição configura sua idiosincrasia. Senão, vejamos a sequência discursiva, onde, pelas palavras do aluno, pode-se depreender o que foi que o professor solicitou que escrevessem, na situação (anexo 17):

*A importância
de sermos diferentes*

A importância de sermos diferentes por que se formos iguais podemos Se confundir uns com os outros porisso que deus nos fez assim diferentes dos outros, Se formos iguais claro que ira causa inveja , algumas pessoas gostam de inveja as outras mais isso não é certo inveja as pessoas por que Deus nos fez assim diferentes dos outros para não dar confusão, paraisso é importante sermos diferentes uns dos outros.

(J.W.S)

Na sequência discursiva acima o aluno toca numa questão importante: as idiosincrasias. A forma, no entanto, é engraçada, pois, ao afirmar “*se formos iguais*

podemos Se confundir uns com os outros”, simplifica sua resposta, expondo o que, para nós, parece óbvio: todos somos diferentes em diversos sentidos. A questão que orientou a presente produção discursiva - após discutida em sala de aula - na perspectiva do aluno, não teria ficado clara. A que tipo de diferenças estaria se referindo? – poderia ele ter perguntado. Na realidade, o que o professor solicitou dos alunos foi uma “redação” com esse título (a importância de sermos diferentes).

Para nós que observamos a aula, a questão norteadora da redação ficou clara e, provavelmente, isso (a que se referia a questão norteadora dessa redação) tenha também ficado claro para o aluno durante a aula, na qual houve conversa prévia sobre o tema das diferenças. E aí está a questão: por que o aluno ridicularizaria³⁵ a proposição do tema dentro de sua própria produção textual, insinuando uma possível ignorância daquilo de que trata o termo diferença? Em tal omissão pode-se reconhecer uma estratégia discursiva. O lado engraçado da afirmação não teria efeito; não teria “graça” se deixasse transparecer um lado gratuito, fortuito da afirmação do aluno, visto ser incoerente com o que o mesmo sabia (ao que se referia a palavra diferença).

Outro expediente também dessacralizador e evasivo refere-se às cópias, já abordadas em tópico anterior, e apenas mencionadas aqui como expediente também relativo ao tópico atual.

Os anexos 28 e 29 são de uma reprodução textual onde uma das alunas copiou a redação da outra. Dois textos iguais, portanto, foram entregues à professora com assinaturas diferentes. Aqui podemos constatar o segundo tipo produção discursiva a que nos referimos neste item: a resposta reativa, de contraponto, ou combativa, no caso de o indivíduo discordar de valores que são veiculados nos discursos para os quais sua fala é uma resposta ativa responsiva.

A princípio poderíamos imaginar que a aluna que fez a cópia fê-la por desincumbência da tarefa solicitada pela professora, além do mais, poderiam ter³⁶ em mente que seu texto não seria lido. Outra explicação possível para o plágio seria a sua prática e banalização no ambiente escolar, configurando uma verdadeira cultura entre os alunos; quase uma naturalização. Nesse caso, sua prática “não traria” consequências ruins para o aluno. Operação arriscada essa, visto que o professor, atarefado, não veria outros sentidos na atitude da aluna, além dos “evidentes”: uma infração que denunciaria

³⁵ Outra possibilidade de interpretação é a de o aluno, neste caso, ter sido ingênuo, mas que não é o que concluímos.

³⁶ Fizemos uma modulação aqui (**teria**, em vez de **tinha**) porque não há como saber a verdade sobre os reais motivos de a aluna ter feito tal cópia em vez de um texto próprio.

o descompromisso, o descaso para com as atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas pela escola. Mas a questão vista mais a fundo revela que tal resposta tem sua dimensão discursiva, “fala” do que representa, para a aluna, ter que desenvolver um texto cujo discurso tem seus sentidos controlados pela instituição; escrever pode significar para o aluno reproduzir conhecimentos, discursos centrípetos (quanto aos sentidos) etc. E esse pode não ser o anseio ou a necessidade do aluno no momento. Entregar uma cópia, portanto, expõe um discurso silencioso sobre o sujeito da formação (discursiva) escolar; sobre sua insatisfação e sobre seu modo de comunicá-la.

Várias são as maneiras como podem ocorrer a dessacralização e a evasão durante o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Trazemos agora, para análise, uma sequência discursiva, cuja situação de produção é a seguinte: durante a aula, o professor “propõe”, de início, uma discussão sobre o tema *política*. Para tal, “motiva” os alunos através da leitura do texto **Analfabeto Político**, de Bertold Brecht³⁷. Esse texto incentiva a participação política dos leitores infiltrando uma concepção de política diferente da corrente entre as classes menos esclarecidas. Ela é um dever do cidadão, segundo o texto. Política seria participação em qualquer grau nas decisões sociais. O texto é impactante por tachar o ignorante político, por exemplo, de imbecil, e o político aproveitador dessa situação, de pilantra, vigarista, ladrão. Pelo tom forte do texto, o aluno é incitado a pensar sua condição no contexto político.

Como a época era de eleições em todo o Brasil (2010), o tema da aula não veio por acaso. É de praxe, pelo que observamos nas escolas, os professores trabalharem os temas oportunos, aproveitando os momentos históricos e as datas comemorativas em discussões reflexivas e/ou produções textuais. Após a leitura e discussão do referido texto, o professor pediu que os alunos lessem um pequeno poema intitulado **Dia de Eleição**, de Silva (1996). Esse texto serviu como um modelo do que o professor pediria que os alunos produzissem em seguida. **Dia de Eleição** é um poema em três estrofes que começam com as palavras *pobre*, *povo* e *eleitor*, respectivamente.

Ipsis litteris, o que o professor pediu foi: reescreva o texto mantendo o primeiro verso de cada estrofe e substitua os demais por palavras do mesmo campo semântico.

³⁷ O texto xerocopiado não traz as informações bibliográficas da obra de onde o professor o extraiu, apenas o nome do autor, ao lado do ano de seu nascimento e morte (1898 – 1956). Como forma de complemento, por reconhecer a importância de tais dados do autor, fizemos uma busca na internet e resumimos os achados, para não nos estendermos muito, nas seguintes informações: Bertold Brecht foi um influente dramaturgo, poeta e encenador alemão do século XX. Seu texto (*Analfabeto Político*) foi escrito há mais de meio século, mas, ao nosso ver, continua atual. Fonte: http://pensador.uol.com.br/autor/bertolt_brecht, acessado em 27/09/2012.

A sequência discursiva analisada abaixo é fruto dessa demanda. Em uma produção discursiva sem título³⁸, escreve o aluno (anexo 18):

Pobre: Cidadão Oculto
Que não quer saber das leis
mal conhece seus direitos
vota por obrigação

Povo: Investe de sua pobreza
Vive em agonia
Sorrindo de uma Vida
de total melancolia

Eleitor: Reconhecido por um dia apenas
Salvador de situações
Enganado pelos sabidos
Chamado até de irmão (L.C.)

Sobre esta sequência discursiva, vejamos o que ela possibilita interpretar.

A omissão é uma resposta de reação, de defesa diante dos modos como o sujeito é tratado no ambiente institucional. Na primeira estrofe da sequência discursiva do aluno (acima), isso se materializa na palavra *oculto*. O restante da estrofe denota omissão: “Cidadão... / Que não quer saber das leis / mal conhece seus direitos / vota por obrigação”. Os termos aludidos da estrofe materializam as formas de omissão, mas o autor aí ainda não aponta suas causas. Estas estão ligadas à sua situação de descaso, como mostra a segunda estrofe, o que se percebe pelo uso das palavras *pobreza*, *agonia* e *melancolia*. O sujeito, ao mesmo tempo em que percebe sua situação de descaso, ri de sua própria condição de desfavorecido do sistema. Aqui, o riso subversivo desliza para o riso sem graça, onde, em vez do outro, o próprio sujeito é quem é alvejado. Explorado, o “cidadão” “salva” esse sistema através do seu voto, ao mesmo tempo em que é “enganado pelos sabidos [e] chamado até de irmão. *Cidadão* e *salva* só poderiam

³⁸ Trouxemos esta informação porque em muitos outros textos produzidos na mesma aula os alunos deram títulos aos seus textos.

vir entre aspas, visto que, pelo discurso, o aluno mostra descrédito no sistema (“Reconhecido por um dia apenas”, “enganado pelos sabidos”).

A ideia de vítima honesta também figura em outras sequências discursivas. Sendo vítima, o sujeito indicia necessariamente alguém responsável por sua condição de subjugado. Na primeira estrofe da produção abaixo, escrito no mesmo dia e sala, e orientado pela mesma questão para redação do texto anterior, a textualização da aludida honestidade aparece de forma explícita: “Pobre... Tem Honestidade”. Antes de continuarmos com a análise, transcrevemos a sequência discursiva na íntegra como uma forma de fornecer mais elementos contextuais para sua análise (anexo 19):

Pobre
não tem maldade,
não tem conhecimento,
muito menos higoismo
mas Tem Honestidade

Povo
acredita na mentira,
não sabe o que acontece,
Pessoas sem dignidade.
Pessoas muito higoistas.

Eleitor
eles Tem um grande poder
em mãos,
seus votos Tem muita diferença,
e eles são obrigatórios à votar. (M. da S. N.)

Notamos, na sequência discursiva, que, em oposição ao restante de todas as palavras, os termos destacados aqui (***Pobre, Tem, Honestidade***) aparecem iniciados por maiúscula. Isso é um serviço da grafia em função do discurso. Os outros (representados pelo termo Pessoas, com maiúscula), na opinião do sujeito, sim, são mentirosos, alienados, e egoístas (*Povo / acredita na mentira, / não sabe o que acontece, / Pessoas sem dignidade. / Pessoas muito higoistas.*). Os eleitores são o sujeito e, ao mesmo

tempo, os outros: vítimas (“eles são obrigatórios à votar”). Sobre as orações a respeito dos eleitores, quais sejam: “eles Tem um grande poder em mãos” e “seus votos Tem muita diferença”, pelo contexto, as interpretamos como uma ironia, já que esse sujeito (eleitor) se apresenta como vítima. Na sua opinião, textualizada, nada aponta nesse *poder*, o qual poderíamos perfeitamente, conforme a opinião desse sujeito, pôr entre aspas, uma vantagem diante do adversário, que também não é identificado com clareza, mas apenas como os outros (Pessoas). Releva notar também que, nas duas orações, o verbo *tem* vem grafado como maiúscula, o que seria um modo de destacar essa palavra, assim como o fazemos quando usamos aspas. Isso reforça a ideia de ironia. Sendo assim, *ter poder em mãos e seus votos ter (fazer) diferença*, na concepção do sujeito, é falácia. O sujeito acreditar nisso seria viver uma ilusão (“Povo... acredita na mentira”, 2ª estrofe, 1ª linha).

Há um trabalho inconsciente paralelo à produção discursiva em funcionamento afetando os discursos produzidos o qual permite uma maior expressividade destes; permite certa riqueza material que consiste em marcar textualmente nuances de sentido, aproximação ou distanciamento de vozes, dizeres do outro no mesmo. Assim, mesmo o sujeito aprendiz escolar não tendo domínio da escrita, ele consegue marcar na sequência discursiva, através de um modo próprio de construí-lo, essas nuances. Observamos vários mecanismos durante o processo: o uso de maiúsculas (onde se poderiam usar aspas), o uso da figura retórica silepse (ou falta de concordância gramatical padrão), entre outros.

Vemos pela observação e pela experiência própria em sala de aula que quando o professor toma conhecimento desse fato isso possibilita-lhe um novo olhar sobre a produção discursiva do aluno, evita preconceito linguístico, e amplia sua visão de onde deva investir mais para otimizar o processo de aquisição da escrita e dinamizar o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

A partir da leitura da sequência discursiva abaixo, podemos, mais uma vez, confirmar a existência da atitude evasiva enquanto resposta responsiva ativa (anexo 20):

*EU QUERIA QUE O MUNDO ACABASE PARA
NÃO EXISTIR MAIS SOFRIMENTO PARA QUE
NINGUEM MAIS SOFRER. (PARA PESSOAS QUE SOFRAM PAREM
DE SOFRER).
NÃO TENHO MAS NADA PARA ESCREVER!! (D. R. da S.)*

Classificamos este discurso como sendo de atitude evasiva, com um tom bastante pessimista. O discurso cético aí presente gera um efeito de intransigência do sujeito diante da situação do contexto sócio-político. O que releva nele não é o seu puro e simples enquadramento, mas analisar um de seus mais altos indicativos: a insatisfação do sujeito diante de uma situação dada, uma conjuntura cuja imagem apresenta-se bastante desgastada pela corrupção na política e pela miséria no âmbito social. Um trabalho posterior com as produções discursivas dos alunos pode ser muito útil para elucidar questões como aquela que o aluno levanta na presente sequência discursiva. Esse trabalho poderia revelar com mais exatidão ao que se refere a palavra *sofrimento* na sequência discursiva, que julgamos ser a chave dessa produção discursiva. Não é preciso apontar na materialidade do discurso aquilo que mostra que ele reflete uma atitude evasiva; além do mais, a própria brevidade da sequência discursiva denuncia tal atitude. Fizemos também uma leitura da forma como o texto foi escrito: todo em maiúsculas, e nos perguntamos se isso quereria significar, ao menos inconscientemente, uma forma de chamar a atenção do leitor.

4.5 A metáfora como fator de deslizamentos de sentidos

A sequência discursiva abaixo foi produzida depois de os alunos lerem cinco pequenos textos fornecidos pela professora, todos em forma de poema, e a ideia foi que em seguida eles produzissem um texto³⁹ próprio, também em forma de poema. O tema dos textos lidos foi “cantadas”. Após ligeira discussão sobre o gênero discursivo aludido, solicitou uma produção escrita à turma. Um dos alunos escreveu (anexo 21):

Vi ontem um cachorrinho

Que gostava muito

De brincar de bola

Na pracinha

Um certo dia ele viu

Uma cachorrinha

E se apaixonou por ela

³⁹ Nomenclatura usada pela professora.

Ele beijou ela, depois

Eles se casaram

E tiveram 10 filhotinhos (AB)

A produção discursiva desliza através da metáfora, entre sentidos que vão de um sentido mais óbvio, como alguns diriam, até o sentido crítico da formação institucional do casamento, do qual, na cultura, a cópula é apenas parte, mas entre os animais é o real da relação corpo a corpo, não precisando envolver questões éticas, morais, jurídicas... Através de *beijou* e *casaram* (3ª estrofe), a sequência discursiva mostra-se metáfora à medida que tais termos vêm da cultura humana, e não da vida animal. Quando afirmamos que a questão sexual entre os animais é o real da relação corpo a corpo queremos dizer que isso não é simbolizável. Embora seja possível representar a ideia de cópula, esta será apenas uma relação simbólica que se esgota no próprio âmbito da simbologia visto que a relação sexual em si não é um símbolo. Entre os animais, diríamos que nem sequer a relação simbólica, na qual um símbolo remete a outro símbolo não extrapolando o âmbito da sua imanência, existe.

A metaforização da instituição humana onde ocorre a relação sexual (o casamento) é complexa devido exatamente à gama de significados e de substituições que esta envolve (o namoro, o beijo, o casamento, os significados atribuídos ao sexo...), o que entre os animais não há. Entre estes, flui o desejo e o prazer que a relação observada faz inferir, o restante ficando por conta da natureza (a fecundação, por exemplo).

Comparar esse caminho que vai do flerte ao casamento, com uma metáfora que vem de uma relação sexual entre animais irracionais tem o sentido explícito, para nós, de crítica à instituição humana do casamento cujas substituições estão todas veladas por boas intenções (se apaixonou [desejou], beijou [seduziu, flertou], se casaram [transaram], tiveram 10 filhotinhos [a fêmea engravidou e deu luz a 10 filhotes]). A metáfora usada é o caso da colocação da imagem e da palavra numa relação especial com a realidade, como diz Bakhtin (2008b, p. 122).

Nesta crítica (exagerada, mas isso em função de seus efeitos), pelo menos inicialmente, a relação humana não passaria daquilo que ocorre com os animais em geral: uma cópula. A sequência discursiva vista com esse tipo de crítica torna-se engraçada; sugere uma ironia daquilo que o ser humano inclui entre o sagrado (a

família). Talvez o aluno não tenha tido essa intenção discursiva conscientemente, no entanto há a possibilidade de inconscientemente ter sido esse o caso. O que se justifica pelo fato de todo discurso ser atravessado pelo inconsciente. Em certa medida falamos por metáfora, ora para melhor compreensão, ora pela necessidade de velar um sentido interdito pela sociedade. O que para muitos pode ser uma ofensa encontra sua maneira própria de se externalizar em discursos deslizantes. O expediente metafórico é uma dessas maneiras; uma das materialidades possíveis. Quando dizemos que os sujeitos nem sempre dão conta de sentidos que se revelam na materialidade de seus discursos, estamos falando de formações inconscientes. É muito comum tanto comparar nossas relações com as animais, quando isso não fere a sociedade, quando amamos nossos animais de estimação e os acariciamos, quanto negar (quando nosso superego – para usar um termo freudiano – acha isso inadequado). O sentido que depreendemos advém da formação discursiva em que se inscreve o sujeito. Sendo assim, a materialidade, e os sentidos (imediatos das sequências discursivas) são para nós apenas terreno para afloração de sentidos que vão muito além dos sentidos dicionarizados das palavras e recuperados em textos obedientes a formas gramaticais vazias.

A sequência discursiva abaixo foi feita no mesmo contexto da produção anterior (anexo 22):

*Vi ontem um ser lindo
sua pele era macia
seu jeito meigo e carinhoso
seus olhos verde como pérola*

*Ele não era um homem
nem qualquer coisa assim*

meu Deus era um gato ... (J. S.)

Na sequência acima, a expectativa do leitor é “frustrada”. Num primeiro momento, o texto estaria se referindo a um ser humano. Nesse caso, o jogo que se estabelece com o leitor do “poema” põe em xeque um sentido esperado, mas que se frustra com o último verso, onde, em vez de mencionar uma figura humana com traços de beleza (lindo, pele macia, meigo, carinhoso, olhos verdes como “pérola”), menciona um gato (animal doméstico). Como na linguagem há lugar para a multiplicidade de

sentidos – dado o seu caráter polissêmico -, o sentido de *gato* pode remeter também para o de uma figura humana, uma vez que, em gíria, diz-se do homem considerado bonito “*um gato*”. O discurso nessa instância aborda o leitor não apenas com um sentido surpresa, mas também com uma real probabilidade de essa frustração se diluir na possibilidade de *gato* referir-se a um ser humano, e não a um animal. No geral a produção discursiva brinca com a faculdade do leitor de dar sentido ao texto, ora frustrando suas inferências e produzindo o humor, ora produzindo a dúvida (sobre o sentido de *gato* na sequência discursiva).

Prestando melhor atenção à sequência discursiva do aluno, podemos ver que alguns de seus termos não guardam concordância entre si, nem gramatical, nem semântica, mas apenas retórica (em nosso ponto de vista). Em *olhos verde* temos uma silepse de número – uma espécie de racionalização, pelos gramáticos, do desvio da norma padrão - onde o segundo termo faz concordância com o todo (*gato*) e não com partes desse todo (*olhos*), como esperaria um leitor mais atento a questões de estruturas linguísticas, o qual infere sempre uma concordância gramatical; estrutural da linguagem escrita. Ao lado disso, temos *olhos verde como perola* onde *verde* não lembra a cor das pérolas, havendo aí uma comparação retórico-poética onde, possivelmente, o que estaria entre ambos os lados da comparação seria a característica de serem “preciosos”, bonitos, raros de se encontrar. A concordância, neste caso, seria mais retórico-discursiva do que propriamente semântica.

Há entre as sequências discursivas colhidas para compor o *corpus* do nosso trabalho, tanto o que podemos considerar como criatividade, quanto como produtividade (ORLANDI, 2001). A produtividade reitera processos já cristalizados e está mais para a ordem da paráfrase do que propriamente para a polissemia. “A produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo” (ORLANDI, 2001, p. 37).

Nas sequências discursivas abaixo, não há dúvidas de que, por detrás da suposição, há o expediente das metáforas motivando a produtividade (não a polissemia, no sentido em que esta se liga mais à criatividade), embora possamos ver o funcionamento da duplicidade de sentidos contribuindo para a produção do humor – produzindo em sentido mais “estrito” a “polissemia”. No caso, podemos observar um menor interesse do sujeito em relação à mensagem do texto em função do recurso poético (sequência discursiva em rima e versos), pois este brinca com a materialidade discursiva produzindo o tom de graça, efeito principal do discurso. Várias destas

sequências discursivas foram produzidas pelos alunos durante uma aula, na qual, após a professora ler com eles cinco textos sobre o tema *cantadas*, solicitou, de cada um, um texto de tema igual, dois dos quais são os transcritos abaixo (anexo 23 e 24):

“Seu pai é Juiz?

Porque ele faz direito” (F. de A. F.)

Se você fosse virgem, eu seria seu

gravador de DVD. (E.A. G. da C.)

As frases acima, apesar de jogar com o duplo sentido, não podem ser consideradas como sendo da ordem da polissemia (ORLANDI, 2001), pois são “criação” apenas em sua dimensão técnica, mas são regidas pelos mesmos processos parafrásticos (no caso da primeira, há um trocadilho semântico onde “faz direito” tem dois sentidos, o que não chega para livrá-la do âmbito da paráfrase). Quanto ao sentido, elas jogam com o lugar simbólico, onde *juiz* se relaciona com *direito* e *seu pai*, com *ele fez (você) direito*; um modo “poético” de dizer que a moça a quem o sujeito do poema se dirige é bonita. Elas não implicam numa “ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento de regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetem os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua” (ORLANDI, 2001, p. 37). Essa ruptura, esse deslocamento de regras, essa produção de movimentos de sentidos é que constituiriam o processo polissêmico. A polissemia, portanto, tem como critério, não apenas uma ambiguidade de um dizer repetido - *lugar comum* - que faça parte da memória coletiva, mas sobretudo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e a língua. O caráter da polissemia se liga mais a gestos de interpretação e ao acontecimento.

Não há dúvida, nessas sequências discursivas, de que há uma metáfora em cada uma delas, e que ela trabalha em função do humor⁴⁰ (dadas as imagens relacionadas ao contraste de sentidos que elas evocam), mais propriamente do que em função do desejo voltado ao corpo do outro (do apetite sexual durante o expediente da *cantada*), que é o

⁴⁰ Humor que, para Possenti (2004), com o qual concordamos, não é algo para se categorizar (mesmo que isso se faça necessário por algum motivo em algum momento), mas que tem implicação na reflexão sobre a questão da subjetividade. Implica uma postura que, por natureza, joga com as fronteiras, desdobra-se a partir da impossível coincidência da língua consigo mesma.

que sugerem num primeiro momento. Não é também uma metáfora construída pura e simplesmente para o sujeito se definir, se bem que isso possa ser inevitável, através do gesto de interpretação do outro, leitor. Como cada interpretação é um gesto (ORLANDI, 2003a) que mobiliza a memória do outro (sujeito leitor), nem sempre esse gesto poderá reconhecer um significar que vá além do dito material; do expresso no jogo “simples” das palavras articuladas. Neste caso, pior ainda, numa repetição “pobre” de um texto pré-construído, mal servindo ao propósito discursivo do sujeito escolar – e seu momento de participação na cadeia discursiva maior -, se considerarmos que ele – o sujeito - *é* mais do que aquilo que pode pôr no papel e significar.

Uma sequência discursiva cuja análise nos permite dar continuidade à reflexão que demos início acima, ou seja, a da memória e dizeres pré-construídos afetando os discursos, pode ser a que trazemos a seguir. Uma produção discursiva extremamente simples, mas que poderíamos tomar como um exemplo dessas produções que não mereceriam atenção (anexo 25).

Como já analisamos acima outra sequência discursiva com o mesmo tema (cantadas), achamos por bem mencionar apenas que ela foi produzida na mesma condição das duas últimas sequências discursivas analisadas anteriormente.

*nunca feicHe os oLHos
para o mundo, pois Ha alguém
no mundo que espera peLo
briLHo do seu oLHar. (J. R. da S.)*

No plano da expressão, fica óbvio para nós que há muito por fazer no tocante à aquisição da escrita por este aluno, mas por isso sua escrita não deixa de ser capaz de manifestar os discursos emanados de formações discursivas. Diz Possenti (2004) que o sujeito *é* da língua e só existe nela. No entanto o discurso não seria possível se só houvesse o sujeito da língua, pois são pessoas de carne e osso que produzem os discursos.

Na sequência discursiva do aluno (citada acima), aparentemente, através da metáfora, o sujeito faz uma declaração de amor. Mas essa sequência nem pode provar que o sujeito *é* romântico, nem o seu contrário. O sujeito provavelmente também não é um poeta visto que a sequência discursiva que escreveu não é criação sua. Resta-nos ver o que esta sequência discursiva pode mostrar. Dizer que esta produção discursiva foi

feita por causa da simples demanda escolar ainda não explica tudo porque há a questão de saber por que o aluno “produziu” este discurso e não outro. A resposta para nós está na memória. É de lá que vêm os dizeres. Uma formação discursiva significa isso, a memória atualizando discursos. A injunção escolar, por outro lado, tem uma importância nesse processo, pois é das produções que conhecemos os sujeitos, seus discursos e suas contradições.

Se sua estrutura e sua semântica não nos permite “ver” muito, mas suas condições de produção e sua escolha pelo sujeito já tem, para nós, um sentido que não se desprende da materialidade discursiva por si. Vemos então que a materialidade do discurso não é um território que deveríamos analisar metodicamente com um fim que se encerre na própria materialidade, mas uma forma de refletir sobre a subjetividade.

4.6 Criatividade na produção textual sob a ótica discursiva

O uso da criatividade durante as produções discursivas também é algo que consta do processo escolar, e é, inclusive, fomentado pela escola. No diálogo entre o sujeito e a instituição escolar isso é algo que conta. Presenciamos, no processo, vários desses expedientes em atividades escritas e não escritas. Dizemos expedientes porque o modo de interação na escola também reforça discursos de embate, e mesmo produzem esses discursos.

Nessa etapa escolar geralmente a alegria está mais presente, o que se reflete em todos os âmbitos de suas atividades dentro da escola. Com pouco se cria o humor criativo; e é com este mesmo espírito que esses sujeitos produzem/reproduzem “seus” discursos, e com eles buscam o equilíbrio com o discurso do outro. No empurra-empurra amotinado durante o acesso aos compartimentos da escola dessacralizam, por exemplo, a suposta importância das filas, das marchas e das subserviências em geral, quase que a imitar o gosto de um dos maiores cientistas do século XX, Einstein, que, segundo Simões Jr. (1984, p. 82), afirmou: “a ideia do rebanho humano me leva a falar da maior excrescência do espírito do rebanho, que eu detesto. Se alguém é capaz de marchar em fila com prazer, ao som de uma banda, basta para merecer o meu desprezo”.

Como exemplo das atividades criativas não-escritas, flagradas durante as observações que fizemos nas escolas, destacamos duas: uma entrevista realizada pelos alunos com vários funcionários da escola, inclusive com a professora de português da sala de aula da turma que criou a brincadeira, e a execução de uma música popular

durante os ensaios para Sete de Setembro por uma banda da prefeitura numa das escolas municipais pesquisadas. A música era *Papai tá dodói, Mamãe dá, dá beijinho que passa*⁴¹, música que foi recebida pelos alunos com satisfação e grande frenesi. Não é surpresa, na política, as instituições, levadas por candidatos e seus apoiadores, se aproximarem do povo durante eventos populares, até porque o Estado, na pessoa de seus representantes, se nutre da aquiescência popular. Mas o que observamos tachamos de seção, ou concessão, pois não se tratava de um evento ao gosto popular, mas um evento estatal (uma data comemorativa). Esse movimento de aproximação e afastamento do Estado em relação ao povo mostra uma queda de braços ideológica, onde nem sempre prevalecem as injunções dos aparelhos estatais e de suas ideologias. Nessas atividades, os discursos, mesmo os não-verbais, constituem diferentes posições em luta (ASSUNÇÃO, 2006, p. 15). O ideal institucional seria o funcionamento da ideologia resultando no assujeitamento onde os indivíduos interpelados em sujeitos exercessem determinadas atividades e respondessem aos apelos de suas interpelações, o que nem sempre é possível, dada a autonomia, embora relativa, do sujeito que resiste e, de certo modo, se impõe. A concessão, no caso da banda da prefeitura, é um expediente utilizado pela organização para lutar pela prevalência de sua posição, ou da interpelação desse sujeito escolar a ocupar um lugar instituído previamente para ele na estrutura social. É um passo atrás, mas com o sentido de angariar a atenção dos discentes, e posteriormente avançar. Em termos teóricos, Assunção (op. cit., p. 15) diz que “o funcionamento da ideologia (...) deve ser compreendido como ‘processos sociais em curso’ em que os indivíduos são interpelados e qualificados como sujeitos para exercer, a partir dessas posições, determinadas atividades e responder aos apelos da interpelação”. Este trecho representa, para nós, uma espécie de enquadramento da atividade observada. Principalmente se pensarmos no sujeito escolar como indivíduo em formação (ou em processo de adequação ao sistema com seu conjunto de valores, crenças, conhecimentos populares e técnicos).

Para concluir, o que essas atividades têm em comum e que importam para a compreensão do discurso de embate entre instituição e os sujeitos escolares é necessário observar algumas coisas antes: no caso da entrevista que presenciamos entre alunos e professores, os alunos confeccionaram microfone com papel amassado e enrolado, e câmera com um frasco vazio de detergente. O que era uma brincadeira muito divertida e

⁴¹ Música em sucesso em 2010, tocada pela banda Aviões do Forró.

inofensiva no início virou motivo de mal estar posteriormente, pois as perguntas que os alunos fizeram abordaram pontos que eram motivos de divergências entre escola e alunos gerando desconforto na hora das respostas. Perguntas como você está satisfeita em ensinar aqui? Por que sim, por que não? Cobrem uma ampla discussão que passa por questões de organização da educação básica, salários, desafios cotidianos na escola, etc. O lúdico, neste caso, teve uma participação importante enquanto expediente de embate, uma vez que jogava com pontos de divergência nos discursos de ambos os lados, como a questão da autoridade, aquiescência e crescente insatisfação dos alunos e de suas famílias em torno da organização/funcionamento escolar. Vieram à tona também desistências dos alunos, faltas dos professores... Enfim, consideramos que uma conversa entre professor e aluno é catártica para este, não é o mesmo que conversar com qualquer um dos colegas, pois entra aí o funcionamento de elementos de poder, autoridade e hierarquia que podem entrar em confronto com as posições dos alunos, oportunizando-os, durante as conversas, testar sua proximidade e poder de influência de seus discursos, comparados aos dos professores. Os alunos não desejam conversar sobre os temas dos conteúdos escolares, por isso, em sala de aula, geralmente eles não gostam de participar da aula no que tange às discussões e apresentações de conteúdos.

Já fora de sala de aula, gostam muito quando os professores conversam com eles sobre temas não curriculares. Mas essa proximidade depende muito de como os professores geralmente se relacionam com seus alunos.

A segunda atividade, a musical, trouxe alegria, mas também denunciou, em nosso entendimento, uma abertura talvez preocupante por parte da instituição, pois em vez de executar as tradicionais marchas e hinos patrióticos se aproximou mais do gosto dos alunos, que não dão muita importância para as questões ufanistas do Estado e de suas instituições e divisões. Em outros termos, são sujeitos que ainda não internalizaram plenamente a Lei ou injunções ao exercício dos deveres, nos termos do próprio Estado. Em vez de o Estado poder dizer: Assim é o Estado, os sujeitos tiveram a oportunidade de “dizer”: nós somos o Estado. Em vez da marcha segundo o ritmo da instituição, a banda tocou no ritmo dos alunos; de eventos musicais mais atuais e populares.

A respeito do uso da criatividade durante as produções escritas, destacamos uma: para dissertar sobre o tema *voto consciente*, o aluno escreveu uma espécie de relato de um evento do qual teria participado, uma mesa redonda. Chamou-nos a atenção o modo como o aluno quis dar à sua produção discursiva suporte de argumento

de autoridade, criando uma mesa-redonda imaginária e informando por quem se compôs a mesa. Vejamos a sequência discursiva completa (anexo 26):

Mesa redonda

Voto consciente

*Com a realização do debate tive como
aprendizado a importancia do voto consciente.
e que não podemos vender, pois ele não
tem preço, com o voto vendido podemos
perder pessoas que mais amamos. por balas
perdidas. por falta de segurança.
Então se cada um fizer sua parte pó-
demos, transformar em um País melhor, e com
futuro pela frente para que nossos filhos, netos
vivam em um País sem violencia.
Educação, Saúde ,e segurança não tem
preço e nem pode ser vendido.
Podemos acompanhar os candidatos em
saítes vendo os projetos realizados, os can-
didatos quando é pego vendendo voto tem
4 anos de recursão. E se for pego com boca
de urna vai pagar um termo Judiciário mais
logo é solto o pior crime foi você ter per-
dido seu voto.*

“Convidados”

- *Senhora Mara lusa do TRE;*
- *Rodrigo Canudo machado da Polícia Federal;*
- *Geraldo Corvão vice presidente a Corrupção;*
(Y.L. da S.)

Vimos a criatividade aqui como um modo de brincar com a atividade de produção escrita, mas não raro este expediente denuncia uma fuga ao modelo padrão de atividade. Embora a escola, em seus parâmetros, valorize a criatividade, esta tem

constantemente sido desenvolvida e avaliada pelos alunos como algo chato. Queremos dizer que, apesar de termos encontrado atividades de produção escrita bem criativas, no geral os alunos só realizam o que os professores solicitam.

A sequência discursiva como um todo reproduz o discurso popular moralista de combate ao crime eleitoral, ao mesmo tempo em que evoca as vantagens do “voto consciente”. Reforça esse tom com velhos clichês que circulam em períodos eleitorais (“...ele [o voto] não tem preço”, “voto consciente”). Apesar disso, funciona em seus equívocos, onde expressões como “pagar um termo judiciário”, “ter perdido seu voto”, e “acompanhar os candidatos em saítes [sic] (acreditamos que o aluno quis dizer sites, mas nos perguntamos se pode funcionar aí um outro sentido “indesejado” - suítes?)” significam além do óbvio. Seu caráter semântico deslizante produz, além do humor, uma ideia de funcionamento discursivo de memórias do dizer coletivo internalizada pelo sujeito e passível de se atualizar em seus discursos através do gesto interpretativo de seu interlocutor, geralmente o professor.

Se considerarmos a última oração da sequência discursiva (*o pior crime foi você ter perdido seu voto*), em seu aspecto discursivo, e não apenas em sua materialidade, poderemos depreender nuances de sentidos que transitam entre aqueles mais institucionais (votar em corruptos é perda do voto; prejuízo para a sociedade, e para o país), pois em vez de pôr no poder pessoas que têm condições de reduzir a criminalidade, faz o contrário: elege corruptos que não contribuem para pôr fim à criminalidade. E, como sentido concorrente, vem, entre outros possíveis, o que geralmente circula nas falas da população, principalmente entre as classes menos favorecidas, que considera voto perdido aquele que não elege o candidato que prometeu benefícios particulares a determinado eleitor. Então a perda do pleito por esse candidato seria um voto perdido do eleitor.

No caso que analisamos abaixo, a criatividade é controlada. Em outras palavras, a reflexão em torno do tema se dá através de uma história em quadrinhos (HQ) produzida pelo aluno, mas cujo tema foi solicitado pelo professor. Então essa criatividade do aluno se dá, neste caso, em parte. Ou seja, quanto à criação da HQ. Cada um dos alunos produziu ao seu modo sua historinha. Essa atividade revelou bons “cartunistas”, habilidades e criatividade produtiva, além do alvo principal do professor: a atividade linguística. Para nós, o centro de interesse é a atividade discursiva, mas que não vem descolada da linguagem, seja ela verbal ou não verbal.

Como os personagens na sequência discursiva abaixo foram recortes de revistas diferentes, a impressão que deu foi de que a revista montada pelo aluno compôs diversos episódios diferentes, apesar de um efeito de continuidade mostrado pela sequência de colagem das figuras no papel. Para indicar as mudanças nos recortes discursivos, na transcrição abaixo, passamos um traço entre esses recortes para sua melhor identificação, mas com isso não se dispensa a observação da cópia do original, disposta abaixo também anexada (anexo 27).

VOTE CONCIENTE

- *a Enquem eu vou votar*

*URNA*⁴²

FILA

- *Já votei eu vou para casa*

43

- *Ai esqueci de vota Jesus*

- *Não esqueça de vota (anuncia um personagem expondo uma placa)*⁴⁴

- *pencei e votei conciente*

Neste recorte, o personagem, tapando o nariz (primeira gravura), e posteriormente lavando as mãos e piscando para o interlocutor, o leitor, diz:

- *depois que vota Lave as mãos*

Abaixo, nova gravura mostrando detalhadamente, em cinco passos, como lavar as mãos bem lavadas.

- *Droga não consseguir vota*

Amanha euvenho

oBa posso quir vota

⁴² Fora o título, todas as palavras em maiúsculas nesta sequência discursiva foram transcritas das gravuras feitas pelo aluno e que denotam o contexto. Aparecem na materialidade discursiva de alguma forma: escritas geralmente em placas e expostas sobre porta, urna, pendurada...

⁴³ Os traços foram uma medida nossa para demarcar os recortes dialógicos presentes na produção discursiva, pois a mesma, apesar de sua proposta ser a de um texto único, exhibe diálogos que transcorrem em contextos diferentes, apesar de o tema trabalhado em todos esses mini-diálogos ser o mesmo: dia de votação.

⁴⁴ Os parênteses nesta sequência discursiva são explicações nossas.

*Euli esta revista e o veriado que eu votei Ele não e
oNesto / Ah estou com uma tristesa
- OiNão Fique triste Amigo*

- ESTou pesquisando enque vou vota (de frente para o computador)

Em uma fila de votação:

*- estou Na Fila um Tenpão para vota
- Ai Ai!
- estou Com as pernas do endo Ai
- Chegou minha vez
- Votei*

FIM

(J. S.)







Figura 5. Produção textual que alia o verbal e o não-verbal. A sequência discursiva nesta produção pode ser observada no texto verbal e no não-verbal.

Esta sequência discursiva permite ver algumas coisas que interessam para além da criatividade. Algumas delas só podem ser lidas no texto não-verbal. Poderíamos afirmar, por um lado, que, no caso das expressões dos personagens, as gravuras já foram recortadas de outras revistas com essas expressões, a maioria delas não foi desenhada pelo aluno. Por outro lado, a escolha por elas, as gravuras, foi do aluno. Ele as escolheu em lugar de outras, o que já é diferente. Essa escolha compôs um discurso muito específico, onde se mostrou, pelos gestos, atitudes e expressões físicas de emoções, uma visão de mundo do autor da sequência discursiva. Entrar neste mérito é ver, por exemplo, o que está por trás de uma expressão de satisfação – personagem assovia aliviado – após ter votado. “Já votei eu vou para casa” – diz o personagem, fazendo (indo para casa) o mesmo que os alunos fazem cotidianamente aliviados – depois da jornada escolar.

O significado de votar é, para o aluno, algo muito parecido com o que ele faz na escola no tocante ao enfrentamento à injunção semântica dos discursos institucionais. Ver o que se diz nas sequências discursivas escritas dos alunos sobre o processo eleitoral é um indicativo parecido com o que ele sente em relação à escola. Livrar-se da tarefa⁴⁵, como já mostramos que acontece com muita frequência, sair o mais cedo possível da escola, e atitudes como essas mostram como toda atividade institucional, seja ela vinda da política, da escola ou de onde for, conota um compromisso para o aluno que ele não quer assumir – pelo menos em nosso entendimento -, embora reproduza o discurso contraditório do poder (vote consciente, não venda seu voto...).

4.7 Paródia e derrisão do outro

Ocorre entre as sequências discursivas escolares a paródia, um recurso muito usado para fazer alusão a discursos diversos. Na paródia, o discurso sobre produção textual pelos alunos é geralmente deturpado, e tem um efeito humorístico, irônico, cômico, debochado. Geralmente, o outro, nesses discursos é posto em derrisão. Os professores de língua portuguesa pedem com frequência que os alunos produzam “textos próprios”, mas que retomem, de alguma forma, “textos” de autores consagrados

⁴⁵ Exemplo disso é do aluno que, em vez do texto dissertativo solicitado, recortou uma página do caderno que continha o assunto copiado do quadro e colou numa folha à parte, fez uma capa que continha o título da atividade solicitada e entregou como se tivesse realizado a atividade. Há várias leituras para tal atitude, mas a mais provável é que o aluno quis livrar-se mais rápido da atividade, envidando o menor esforço possível. Aliado a isso, não aceitou o “contrato” de direitos e deveres “mútuos” de que a escola está sempre lembrando seus alunos.

ou não previamente estudados em sala de aula. Os resultados desta tarefa muitas vezes trazem surpresas para os professores. Os alunos por vezes produzem sequências discursivas engraçadas, e que brincam com a escola, com os professores, e com os colegas. Em uma das aulas, por exemplo, foi lido o texto de Manuel Bandeira, intitulado O BICHO⁴⁶. Logo em seguida, a professora pediu que os alunos produzissem um “texto próprio”, orientado pela seguinte questão:

“Conte em versos um fato que você presenciou (ou invente), utilizando a fórmula inicial usada por Manuel Bandeira: *vi ontem um...* (de Vi ontem um bicho – primeira estrofe do poema aludido, de Manuel Bandeira)”.

É importante frisar que a exploração do texto de Manuel Bandeira pela professora, antes de pedir a produção textual aos alunos, foi feita mais num nível objetivo e inferencial com questões do tipo: a quem o autor se refere com a palavra bicho? Já que esse bicho catava comida entre os detritos e comia com voracidade, poderia ou não ser um gato, um cachorro, ou até um rato?

Comentários como o de que o texto era um poema onde o autor abordava o tema da miséria também foram feitos ao lado das perguntas que levaram os alunos a analisar o texto juntamente com a professora.

Uma das sequências discursivas produzidas em sala de aula foi a que segue (anexo 28):

Produção de Texto

Vi ontem um bicho

jogando bola

Ele era tão ruim

Que a bola driblava ele

não era o ronaldinho gaúcho

nem o robinho

O bicho meu. Deus, era o Thiago... (M. M. de L)

⁴⁶ O BICHO / VI ONTEM um bicho / Na imundície do pátio / Catando comida entre os detritos. / Quando achava alguma coisa, / Não examinava nem cheirava: / Engolia com voracidade. / O bicho não era um cão, / Não era um gato, / Não era um rato. / O bicho, meu Deus, era um homem.

A sequência discursiva faz interdiscursividade com uma outra. Falando com Bakhtin (2008b), podemos dizer que ocorre aí o dialogismo, e a heterogeneidade onde o discurso do outro se presentifica, de alguma forma, na sequência discursiva própria do aluno, mostrando duas vozes bem marcadas na materialidade do discurso, principalmente através de sua estrutura, e de sua abertura (com a primeira frase do poema de Manuel Bandeira).

A palavra bicho retoma o poema O BICHO, de Manuel Bandeira, onde *bicho* faz alusão ao que não é avaliado positivamente (a miséria). Também, na produção discursiva do aluno, bicho está qualificado negativamente (Ele era tão ruim / Que a bola driblava ele). Neste caso o autor (aluno) brinca com o discurso do futebol, e sua grande “jogada” está em contrapor seu personagem (Thiago, ou o bicho) a jogadores de fama internacional (Ronaldinho Gaúcho e Robinho) gerando um efeito cômico e irônico. A sequência discursiva, semelhantemente à de Manuel Bandeira, explora o elemento surpresa ao ser lida linearmente.

A produção do aluno, antes de dialogar com o poema ao qual alude, compõe um discurso que põe em evidência a graça que é *não-ser* (bom de bola, famoso...). mas não só isso, a graça é que o engraçado não é qualquer um – o próprio autor da sequência discursiva poderia ser um péssimo jogador de futebol – mas especificamente o Thiago; o que é conhecido de todos na escola. No final das contas, o próprio Thiago se diverte com o discurso do amigo; ri com todo mundo. E o discurso, que poderia ter sido algo gratuito cumpriu sua função na produção do humor – que poderia parecer efêmero e inofensivo.

Como geralmente os discursos são atravessados por outros discursos, a sequência discursiva em análise pode ser vista como uma opinião sobre o outro, pondo em evidência o tom de derrisão (BARONAS, 2011). É muito comum vermos na escola os alunos dirigirem-se uns aos outros com o tom de chacota, o que também se reflete nos discursos produzidos por eles. Esta sequência discursiva, no sentido cômico, é cumulativo, pois o humor se dá na paródia e na derrisão, afetando ao mesmo tempo o sentido do discurso parodiado, e a imagem do colega com que o autor brinca.

Prova de que esta não é uma ação isolada, é que outras sequências discursivas foram produzidas topicalizando a figura do Thiago, na época em evidência na sala de aula, como a sequência discursiva, produzida por outro aluno (anexo 29):

Produção de Texto

Vi ontem um garoto

Jogando bola

Ele era tão ruim

Que ele levou uma canetada

Que saiu sapatiando

parecia um dançarino de Balé

não era o ivanderson

nem o matheus

Era o thiago... (W.D.S.O)

Nem sempre os professores sabem o que fazer depois que os alunos produzem seus textos. Frequentemente identificam problemas de estrutura nessas sequências discursivas e trabalham-nos encerrando nesse momento o trabalho de produção discursiva seguida da correção gramatical. Apesar da importância do trabalho com a estrutura linguística, é necessário ir além. Esse trabalho feito dessa forma não vai além da materialidade do discurso. Não podemos ver nele o sujeito falando; produzindo discurso. E para otimizar o processo de ensino e aprendizagem, não podemos fazer vista grossa para essa dimensão, pois é nela que podemos conhecer melhor o aluno; aquilo que valoriza – na sequência discursiva estudada, o futebol – suas angústias e inquietações. E também os modos como geralmente o aluno produz seu discurso (usando, por exemplo, a paródia, a derrisão...). Tudo isso é oportunidade para um trabalho com questões de comportamento e ética (*bullying*, por exemplo), além daquele com a linguagem e com o discurso. Poderíamos dizer desta última sequência discursiva o mesmo que dissemos sobre a primeira (discurso, paródia e tópico), mas há um elemento que só o contexto revela que é de crucial importância para o professor da disciplina: o que se passa na sala de aula e que se reflete nas produções dos alunos. Thiago ser o tópico de mais de uma produção discursiva pode revelar identidades e papéis, além de como ocorre a coesão da turma. Essa abordagem da linguagem que

extrapola a questão da estrutura restaura sua dimensão humana e histórica. Os discursos não são simples peças de linguagem, mas movimentos de sujeitos que têm uma existência real. Sendo assim, a língua é algo vivo e ocorre no diálogo cotidiano e ininterrupto (BAKHTIN, 2008b).

4. 8 Ironia enquanto expediente de embate

Com o objetivo de conhecer melhor as escolas em que realizamos nossa pesquisa procuramos ler todo documento a que tivemos acesso: documentos históricos e burocráticos. Um desses documentos a que tivemos acesso foi o Projeto Político Pedagógico da Escola (ver figura 1, na Metodologia). Sugerimos um trabalho em sala de aula, pela professora de Língua Portuguesa a partir desse projeto pedagógico, com o objetivo de os alunos conhecerem melhor esse documento no qual estão contidas todas as diretrizes do ensino oferecido pela escola.

Antes da proposta desta atividade, a professora levou uma cópia do Projeto Político Pedagógico da Escola - PPPE e um resumo da mesma, o qual distribuiu entre os alunos e o explorou posteriormente através da sua leitura. Depois disso pediu uma “produção textual” em torno desse conteúdo aos alunos.

Entre as produções, como sempre, apareceram aquelas com marcas de embate discursivo com a instituição escolar. Na sequência discursiva seguinte, pode-se perceber uma dessas marcas, a ironia (anexo 30).

O que é um projeto Pedagógico?

É um livro que tem todos os Objetivos da escola que sem esse P.P.P A nossa escola não significa nada, por isso o projeto pedagógico é muitissimo importante pra todos, e principalmente pro nossos professores diretores, em fim ele é muito importante e um um tipo de uma Organização. (D. M. da S.)

Lendo a sequência discursiva atentamente podemos ver que o sentido nela atribuído ao projeto pedagógico da escola paira acima dos interesses dos alunos enquanto seres humanos. Os sentidos aí presentes parecem ironizar o valor do documento, o qual implicitamente “apaga” a figura do aluno com suas necessidades, aspirações, inquietações e angústias e suas próprias idiossincrasias em função de uma

Organização e de objetivos da escola. Em sua materialidade, o tom irônico do discurso pode ser apreendido da expressão “é muitíssimo importante para todos, e principalmente pro nossos professores e diretores”. Deixa clara aí “a opinião do aluno” a respeito de a quem esse documento interessa, onde *todos* (pronome indefinido) pode aludir a sociedade, e *professores e diretores* àqueles que ocupam posições de poder no ambiente escolar. A figura do aluno, nesse discurso, só pode estar contida em *todos* onde todos os elementos desse conjunto têm suas diferenças apagadas, incluindo opiniões e poderes de construção das metas escolares.

Analogamente, Possenti (2010, p. 19), tratando do gênero de discurso piada, relacionado ao embate aluno *versus* instituição, afirma que esse tipo de gênero quando se refere à escola nunca tematiza a ignorância do aluno, mas sim, “de maneiras variadas, o mau funcionamento da instituição e de seus critérios, por mais indiretamente que isso se faça”. Nas malhas do discurso do aluno, os professores e o próprio sistema são ridicularizados. Cremos que o discurso do aluno, aqui analisado, confirma essa tendência, mesmo noutros momentos o aluno reconhecendo a importância da instituição escolar na sua vida. Cremos que o que está em jogo quando o aluno confronta a instituição é a forma como esta o afeta. A escola além de deixar de ser um espaço lúdico, impõe um modo de ver o mundo que afeta o humor do aluno. Isso se reflete em seus discursos que ironizam ao mesmo tempo em que põem em curso o expediente do humor. À sua maneira, a produção discursiva do aluno joga com duplos sentidos visando produzir seus efeitos.

A pesquisa etnográfica nos permitiu ver algo que não aparece nas produções: os alunos sequer tinham conhecimento da existência de um PPPA, apesar de esse documento indicar que sua construção prevê a participação de todos na escola, inclusive de representantes dos alunos.

O tom irônico se acentua se observarmos a objetividade com que a pergunta “o que é um Projeto Pedagógico?” é respondida: *um livro*. Além do mais, as características deste livro, aludidas na sequência discursiva, através de sua generalização diminuem, em nosso ponto de vista, a importância do documento” (livro) “que tem todos os Objetivos da escola...”. Observe que *Objetivos* vem grafado com inicial maiúscula. Perguntamo-nos se esse expediente não quereria destacar esta palavra como o fazem as aspas para indicar um sentido diferente daquele que uma leitura rápida pode fazer crer.

Às vezes somos levados a pensar que quanto mais ajustados são os discursos dos discentes aos discursos institucionais, mais sintomáticos esses discursos parecem ser,

pois denunciam sujeitos adaptados à ordem social; ao mesmo tempo, o discurso que se materializa na produção escrita do aluno sugere uma resposta ao mecanismo ideológico de naturalização; no caso, da ideia de que o conteúdo do PPPE representa o melhor para a escola e para o futuro do corpo discente. Sem um texto / documento escrito, a ideologia perderia a sua existência ou pelo menos flutuaria na prática oral das trocas linguístico-discursivas no ambiente escolar. Bakhtin / Voloshinov (2006) não concebe uma ideologia fora da linguagem. Da mesma forma, não concebe uma linguagem que não seja ideológica. Em Bakhtin / Voloshinov (op. cit.), podemos ler que tudo que é ideológico é um signo. “Sem signos não existe ideologia” (p. 31).

O que observamos nessa fase escolar é um desconhecimento do sujeito em seu discurso de que sua luta contra o Estado – na forma das macro e microinstituições – não leva em conta que o interesse do Estado é maior do que o do indivíduo. Mas ambos Estado e indivíduo fazem uma certa confusão: enquanto este acredita que o Estado peca por não dar abertura a tudo aquilo que o sujeito considera certo, o Estado generaliza/estende sua interferência para todas as áreas da vida, podendo quase que por completo a participação do sujeito na construção da estrutura organizacional, e dos sentidos discursivos de suas instituições.

A sequência discursiva abaixo foi produzida durante uma aula, na qual, após a professora ler com os alunos cinco textos sobre o tema/gênero discursivo *cantadas*, solicitou, de cada um, um “texto” de tema igual. Já mencionamos o contexto dessa produção discursiva quando abordamos no item *A metáfora como fator de deslizamentos de sentidos* duas outras pequenas sequências discursivas de mesmo tema. Leiamos a sequência a seguir, para analisá-la em seguida (anexo 31):

O céu é azul
A rosa é Vermelha
estou apixonado
Por você. (L. S. de O.)

Apesar de o propósito nesta sequência discursiva ocorrer (a declaração de amor), – e vamos supor que o propósito primordial dela seja este –, a sequência joga com a quebra de expectativa de a declaração nos dois últimos versos virem metaforizadas por figuras que guardem relação com as das dos primeiros versos. Aparentemente os dois primeiros versos não têm relação alguma com os dois últimos, a não ser pelo efeito

dessa combinação (o humor). Nesse caso, na interpretação há lugar para o gesto de “escolher” entre um sentido que denota romantismo (embora sem muito talento, do pretendente, à arte poética), e um sentido deslizando que, sob o pretexto de comunicar de sua paixão, brinca com o jogo das palavras (quebra de suas relações diretas) a ponto de dizer o contrário daquilo que o discurso possa querer comunicar – *não estou apaixonado por você*. O sentido a ser atribuído ao discurso não está intrínseco ao mesmo, mas na memória, na história desses interlocutores cuja interação e seu contexto vão determinar o gesto específico de interpretação dessa sequência.

Um poema pode não falar simplesmente de um sentimento de alguém por outro alguém, mas pode, a despeito de “seu conteúdo”, insinuar algo sobre a identidade daquele que escreve, ou até mesmo daquilo com que o sujeito não deseja se identificar ou se associar (no caso, a paixão), que tem outras utilidades (por exemplo, seus efeitos).

A ironia pode surgir como um recurso muito sutil, subjacente a gestos aparentemente complacentes, como se pode perceber na produção discursiva a seguir.

A sequência discursiva (anexo 32) foi produzida no mês de outubro em torno da data alusiva ao dia do professor (15 de outubro):

Professor

*O professor é uma profissão completamente humilhada pelo governo porque ele é o pai de todas as profissões mais recebe 1/3 do que outros cargos
ex: empresários, Advogados, Juizes e etc...*

O professor ganha em média 1000 reais enquanto esses antes citados recebem em média de 10.000 por mês, para confirmar o único aumento que o professor recebe é quando ele sai nas ruas protestando para o governo almentar seu salário. (F.)

O sujeito escolar alude ao estigma relacionado à profissão de professor. O discurso em torno desse profissional é o do lugar comum – negativado, não reconhecido pelo governo: “profissão completamente humilhada pelo governo”. A profissão de professor aí é posta em oposição a todas as outras, nivelando essas outras por cima: “recebe 1/3 do que os outros cargos...”. Só que desatenta para a equação que põe a média que o professor ganha em “1000 reais por mês”, o que faz concluir que o salário do professor seria 10% do que outros “profissionais do serviço público”(?) recebem. Em

vez de uma homenagem, o aluno “presta” uma crítica ao governo. Reduz a profissão de professor a um paradoxo irônico: uma profissão tão importante com uma remuneração tão baixa.

A ordem do discurso em torno da profissão de professor é, nessa sequência discursiva, monetário salarial. A ilustração que acompanha o discurso do aluno corrobora isso:

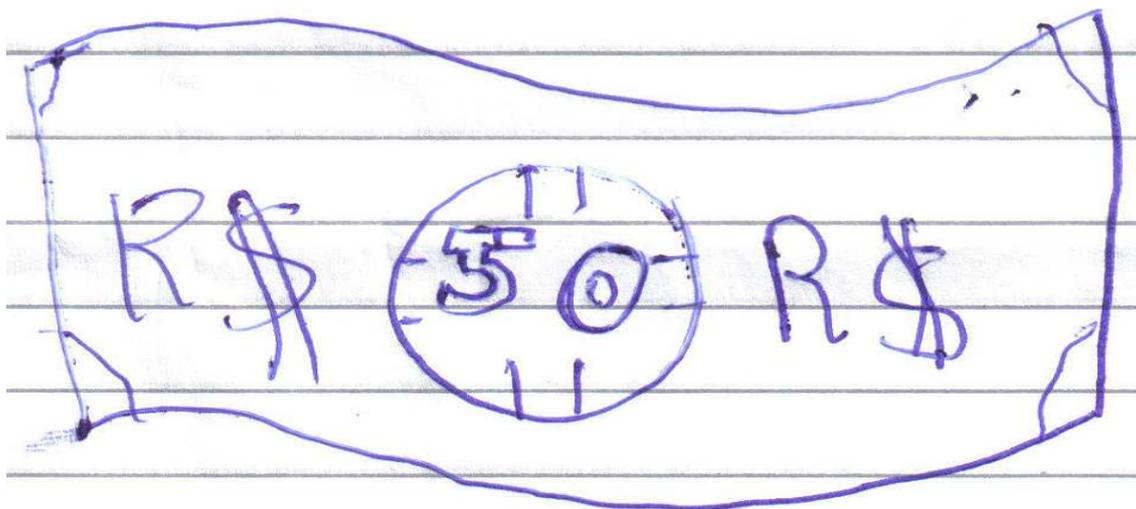


Figura 6. Destaque na produção do aluno, o qual associa melhor a figura do professor a questões salariais do que propriamente a seus méritos no processo de ensino-aprendizagem.

Nossa análise parece concentrar-se apenas em uma das partes do embate, a dos alunos. Os discursos institucionais são rígidos e centrípetos. Seus conteúdos não nos interessam muito no momento. Nós os conhecemos através de documentos escritos e das falas dos funcionários públicos, além de encontrar ressonâncias em discussões intelectuais, na mídia e nas falas do cotidiano. Ouvimos durante uma das aulas observadas a seguinte frase: “Lei é pra ser cumprida”. Nesse dito, já podemos ver a rigidez da fala institucional. O professor geralmente reproduz o discurso da instituição, algumas vezes conscientemente, outras inconscientemente. Quem a pronunciou foi uma das professoras quando discutia sobre o Projeto Político Pedagógico da Escola, o qual “uma vez aprovado teria força de lei”. Não lhe ocorreu que lei é para ser questionada quando for injusta, ou até mesmo descumprida (pensamos aqui no caso desobediência civil).

O meio de resistência que abordamos aqui é *sui generis*. Configura um embate quase silencioso, que se desenrola mormente nas entrelinhas e implícitos, através de ironias sutis e comentários muitas das vezes sarcásticos. Discursos aparentemente

inocentes podem conter camadas de sentidos polêmicos diante de discursos institucionalizados.

Afirmamos, a título de encerramento deste item, que a escrita é um sistema com memória etimológica (BAGNO, 2007) – entre outras características – e também admitimos que há uma matriz de sentido nas palavras de um texto, o que não impede que seus efeitos de sentido sejam múltiplos. Que seu discurso matriz – se é que podemos dizer assim – encobrem discursos antagônicos, ou que são encobertos em detrimento de outros, cujos efeitos de sentido funcionam mais de acordo com a pretensão inconsciente do autor. A linguagem vai muito além de sua materialidade e desse sentido matriz referido. Para Orlandi et al. (1989) que dizem que “(...) a linguagem tem materialidade específica que não autoriza seu uso ingênuo, apenas para comunicar “informações”; (...) ela não transmite apenas sentidos, mas os constitui e os transforma, em processos que são sociais, históricos e que funcionam ideologicamente” (p. 18). E assim, entre linguistas e analistas do discurso, é ponto pacífico que a língua não é mero instrumento de comunicação. Sobrinho (2007, p. 41) acrescenta que “os conflitos na produção de sentidos revelam que a língua não é um código fechado que serve para comunicação entre interlocutores em ato de codificação/decodificação”. Esse fenômeno do equívoco sempre presente na produção de sentidos é a principal prova das constatações da linguística e da análise do discurso em torno da produção de sentidos e das funções da linguagem. Todo embate ideológico vem dessa constatação, assim, após essas análises, constatamos aquilo a que fizemos conjeturas iniciais: o confronto entre os sujeitos escolares é patente, o meio é o discurso e o expediente, ideológico.

CONCLUSÃO

A respeito das sequências discursivas analisadas, podemos observar que há sempre um espaço de interpretação que se ancora no possível. O mais provável é que outros leitores desses discursos depreendam sentidos não pensados, nem nesta análise, nem pelos próprios produtores desses textos analisados. Assim ocorre com toda ciência interpretativa. Ainda mais naquelas que têm a língua como materialidade do objeto pesquisado. A língua é capaz de falha, equívocos, ambiguidades, o Outro está muito presente. Nesse caso, o não-dito funciona na língua enquanto espaço de dúvidas, de silêncios e questionamentos. O que poderia estar lá é o potencial do dizer: quando vem reclama sentidos, ao mesmo tempo em que provoca desconfianças, pois outra coisa poderia ter surgido em seu lugar.

É pelo viés da possibilidade que se coloca a dúvida, a crítica, o implícito e se questiona a evidência de sentido, seja pelo humor e/ou ironia. É também nesse espaço que se relativizam sentidos; que se tiram molduras, que se desconstroem forças centrípetas que tendem a subjugar os sujeitos. O que essas sequências possibilitaram ver através de seus discursos relativos às instituições é isso: um humor no nível do tom, e em alguns casos por estratégias discursivas.

O aluno, de posse da linguagem, pode ir muito além da reprodução; pode criar e ressignificar aquilo que tende a vir pronto, o institucionalizado. Com isso, pode influenciar um sistema de códigos e valores sociais tornando-os mais razoáveis e justos para a sociedade como um todo.

O que para muitos parece não merecer atenção, para outros pode trazer sentidos que a língua por si mesma não é capaz de revelar. Pois esses sentidos vêm das condições de produção, como também dos próprios deslizos que todo discurso, por mais simples que seja, é capaz de apresentar. Nosso esforço, como professores, por explorar as produções discursivas dos alunos com o sentido de compreender melhor aquilo que afeta seus interesses e capacidades, geralmente dados como indício em sua produção linguística oral ou escrita, pode otimizar o trabalho do professor conseguindo melhores resultados diante do aprendizado dos alunos e do fortalecimento de suas capacidades de compreender, no seu discurso, seus potenciais e também seus pontos fracos, podendo, eles próprios, trabalhá-los.

No discurso, a carnavalização é a própria centrifugação de discursos monologizantes (ou implosão da ideologia oficial, como o diz Paulo Bezerra (2007), na

apresentação do texto de Bakhtin, *Freudismo*), sendo que se utiliza de expedientes não ordinários, ou, melhor dizendo, sem assumir o confronto direto. Tal centrifugação relativiza sentidos, medra nuances semânticas inusitadas, mostra o lado ridículo, inviável, cômico, perverso, desumano, relativo, irônico, contraditório e frágil, que se mostra aqui e acolá nos discursos oficiais, assim como desnaturaliza a rigidez da “fala” institucional.

Vimos que a carnavalização não se apresenta como um recurso facilmente identificável, posto compor um mosaico “colorido”, cômico e sarcástico composto de várias táticas, ou expedientes. Desse ponto de vista, a carnavalização é um viés sob o qual analisamos o embate.

Todo embate é implosivo. Ele começa a ruína por dentro. Todo sujeito que critica, ele mesmo faz parte de uma instituição familiar, ele mesmo é cidadão de uma nação, membro de uma escola, falante de uma língua... Como as instituições não têm existência por si, mas somente a partir da cultura de seus membros, qualquer forma de crítica tem repercussão na cultura do próprio indivíduo. Mas esse embate que analisamos se dá sob a ideologia do cotidiano, para usar um termo bakhtiniano. Se aproxima dos espetáculos carnavalescos por não assumir o embate de frente, o que acaba criando contradições, como são todas as críticas embutidas nas festas de momo, por exemplo.

Para Oliveira (2004), em linguagem, a carnavalização não é um fenômeno tão chamativo, que ocorra entre plumas e paetês, mas um fenômeno sutil que aflora na polissemia com seus efeitos que se dão dentro e fora do cômico, que vão do humor contagiante ao humor negro, ao mecanismo do lúdico, da paródia, da ironia, e de muitos outros expedientes. Esses expedientes buscam ora a reversibilidade dos sentidos, ora a legitimação do sério, mas também do sério cômico; ora a carnavalização do institucionalizado. Busca o acontecimento, mas também o asilo dos sentidos. Sobre um texto muito conhecido de Millôr Fernandes⁴⁷, diz do mesmo “busca a

⁴⁷ **Na hora de ratificar**

Foi difícil, dado um individualismo inato, mas, afinal, depois de muitas parlamentações ocasionais e parciais, houve a grande reunião da ratária. Havia problemas graves, urgentes e coletivos a tratar. Um deles, claro, era como lidar com a prepotência cada vez maior do inimigo comum e maior: o Gato. Antes mesmo de aberta a sessão, alguém gritou: “Senta! Senta!, embora ninguém estivesse de pé, mas numa reunião dessas há sempre a necessidade de uma afirmação de personalidade. Iniciados os trabalhos, um dos ratos, pedante, colocou primeiro a questão filosófica do ratocentrismo, para combater a petulância do homem que faz do mundo uma coisa homocêntrica: “Vivem reclamando, irmãos, que estamos nos multiplicando demais, já existem quatro ratos pra cada homem e esquecem nosso terror de saber que já existe um homem pra cada quatro ratos. Temos que lutar por um mundo ratocêntrico”. Outro ratão se ergueu e declarou que era preciso uma determinação da idade em que pintos podiam ser comidos, pois os

reversibilidade total dos sentidos, (que) brincam com as palavras, carnavalizam o institucionalizado, o legitimado, o sério. (...). Estes enunciados (...) situam-se, predominantemente, no domínio do discurso lúdico” (p.185).

Como dissemos, o surgimento do “carnaval” está ligado à ideia de crítica e de sarcasmo aos erros humanos e dos deuses; erros esses que personificavam o deus grego Momos que vivia rindo e gozando dos outros, ou melhor, de suas falhas. Assim, se na cultura brasileira o carnaval acontece uma vez ao ano, na língua, o carnaval acontece o tempo inteiro. Pois, disputas por sentidos também ocorrem o tempo inteiro. Em seus expedientes, para usar um termo bakhtiniano, “nada absolutiza, apenas proclama a alegre relatividade de tudo” (BAKHTIN, 2008, ps. 142,143). É um modo de os povos constituírem suas culturas da forma mais democrática possível. É bom lembrar que, aqui, disputar não é o mesmo que luta sangrenta, é uma questão dialógica cujo resultado pode beneficiar a todos.

O que pudemos observar ao frequentar as escolas pesquisadas, e que, portanto, nos permite fazer conclusões, foi que todos os sujeitos da instituição escolar estão enredados por discursos, sendo que o lugar que cada um ocupa tem seu próprio patamar de poder, o que “confere” autorização para controlar discursivamente outros patamares. Melhor dizendo, ideologicamente, os sujeitos de cada lugar ocupado na Instituição (alunos, professores, diretores...) vivem sob a tentativa de ter seus discursos controlados através desse mesmo expediente discursivo, o ideológico. Essa ideologia não é propriamente uma macroideologia do aparelho estatal, ou aquela circunscrita pelo materialismo histórico, mas uma ideologia mais miúda; mais cotidiana, como a descreve Bakhtin (2007). Como cada um percebe o lugar que ocupa, impõe, por vezes, resistência à visão de mundo que outros sujeitos desse mesmo âmbito querem naturalizar. A

ratos estavam sendo acusados de genocídio nos galinheiros, o que não era bom pra imagem dos roedores. Logo em seguida levantou-se uma rata e declarou que era necessário que todos se tratassem de camaradas e não falassem em ratos e roedores, palavras discriminatoriamente machistas. Ao que um dos machistas retrucou que quando se vê um rato grande todo mundo chama logo, discriminadamente, de ratazana, fazendo a aparteante calar o bico, i.e., o focinho. O moderador da discussão disse que estavam se desviando do assunto, que era: como deter o avanço cada vez mais feroz do inimigo Gato. “Proponho uma solução clássica”, disse um camundongo. “Amarramos um guizo no pescoço do Gato”. E antes que alguém o ridicularizasse ajuntou: “Sei que isso já foi ridicularizado nas fábulas, mas tenho uma solução comprometida: entrei em contacto com nosso velho aliado, o Cão, e ele está disposto a amarrar o guizo no gato pra nós, desde que ...” No momento exato em que ele dizia isso, o Cão e o Gato entraram no porão em que estavam os ratos e obstruíram as saídas com o corpo. O Cão latiu: “Bom, bom; eu disse que ajudava, desde que fosse uma decisão democrática. Mas vocês esqueceram justamente de nos convidar, a mim e ao Gato, de modo que resolvi me filiar ao partido dele. Sugiro, dada inclusive a evidente minoria em que estamos, que se ouça pelo menos a proposta do Gato”. O Gato, modesto, propôs apenas que, antes de qualquer coisa, se chamasse uma firma especializada, e se fizesse uma desratização ali no porão. Os ratos então, vendo que não havia saída, votaram todos com o Gato. MORAL: OU BEM VOCÊ É RATO OU É DEMOCRATA.

observação e as sequências discursivas analisadas nos permitem relatar uma variedade muito grande de expedientes os quais já mencionamos acima, mas que podem se resumir na fuga, mesmo quando os alunos atendem à demanda escolar por produção textual. Melhor dizendo, esse é um trabalho com a memória; de recuperação de saberes veiculados na escola. Segundo Freire (2006), processo de uma educação depositária. Segundo Orlandi (2012) é um trabalho para que haja memória; ou inscrição de acontecimentos na história; na memória: “é preciso que o acontecimento, ou o saber, registrado, saia da indiferença” (p. 61).

Com a palavra fuga queremos dizer, entre outras coisas, que o que se passa em sala de aula referentemente às atividades estritamente escolares, os alunos parecem estar prontos a se evadir, quando deixados à vontade para escrever, quando toca a campainha para a saída ao intervalo, quando vão para casa depois das aulas do dia... Na hierarquia escolar, o aluno ocupa o lugar mais controlado pela instituição. E isso se reflete em seus discursos na denúncia indireta que fazem, através dos implícitos e discursos atravessados. A fuga implica, outrossim, uma destituição do tom de seriedade dos discursos institucionais, através de vários meios, meios estes que, juntos, como peças de um quebra-cabeça, dão um tom que desliza entre o festivo-carnavalesco até o de confronto mais direto. Neste caso veem-se os mecanismos de controle estatais que vão além do controle dos discursos: o controle disciplinar.

Há vários momentos no processo escolar em que podemos ver os alunos descontraídos, mas dificilmente isso pode ser observado através do envolvimento nas atividades das aulas. Nestas prepondera geralmente a tensão e a resistência. Do lado institucional, o embate aí geralmente toma a forma de tentativa de controle da turma, através do pedido reiterado de atenção pelo professor, lembretes da possibilidade de punição, reorganização da sala, separando alunos que conversam muito entre si... Por outro lado, os alunos abusam da galhofa, das conversas paralelas, e, quando podem, usam celular ou folheam revistas durante outras atividades solicitadas em sala de aula.

Sem exceção, podemos concluir com Resende (1995) e com Orlandi (2012), a respeito da cotidianidade – no caso de nosso estudo, o cotidiano dos movimentos discursivos e ideológicos durante embates -, que seu estudo também pode se dar em meio à complexidade e ao equívoco. Advém daí toda forma de embate, pois no equívoco transitam sentidos tanto tendentes a instaurar forças centrípetas quanto centrífugas. Isso sugere, entre outras coisas, a reflexão a respeito da relação entre discursos, entre e a respeito dos quais se podem abordar a movência dos gestos, das

atitudes rotineiras e das ideologias veiculadas aí, causa de embates constantes em que, em vez de toda ideia se naturalizar, seja ela institucional ou não, seus efeitos se multiplicam. Esses efeitos são o que produz toda espécie de humor, com nuances que vão da graça “fortuita” ao riso sem graça. Nada tão sério, uma vez que o aluno ainda tem escolhas, e acesso à oportunidade de se exprimir. Tudo certo, enquanto lhe for facultado o acesso ao discurso.

O que concluir, do que observamos, não é mais simplesmente se se constata o embate, pois, para nós, isso já ficou claro, inclusive essa foi uma hipótese inicial nossa que já podemos afirmar que confirmamos. A conclusão a fazer é sobre o modo como isso se materializa. E as sequências discursivas que analisamos nos permitiram ver que apontar um número certo de expedientes usados nesse embate ideológico seria uma imprudência. Tudo aquilo de que a linguagem lança mão para produzir discurso pode ser meio material-ideológico de embate. Vimos que mecanismos como o uso de metáforas, implícitos, humor, e tudo que produz o equívoco no discurso entra em jogo para compor as armas de embate. O discurso de sujeitos escolares, como o discurso de qualquer sujeito, é atravessado e constituído pela contradição, dado o seu caráter heterogêneo, e não simplesmente polifônico, mas, mesmo essa contradição pode funcionar como meio de embate, alocando sentidos não autorizados, mas que ao mesmo tempo não há como não serem vistos, dependendo da perspectiva do olhar.

Sobre conclusões advindas da metodologia utilizada, ter optado pela pesquisa qualitativa etnográfica nos permitiu ver *in loco* os movimentos dos sujeitos envolvidos no processo escolar, e o que faz de cada sujeito desse ambiente um sujeito forjado, em parte, pelo lugar de sua fala. Fora as produções textuais dos alunos, seu dia a dia na escola faz “ver” um discurso que muitas vezes não é ouvido, discurso que luta e se confronta com sentidos, daquilo que faz, daquilo que vive e recebe pronto. Nesse sentido podemos mencionar que todo embate é implosivo. Só de dentro podemos ver o que se desgasta, o que deixou de servir e tenta se perpetuar gerando tensão. O sujeito, daí de dentro, tenta compreender, critica, avalia, e combate, do seu lugar de sujeito, sentidos instalados neste mesmo lugar, sentidos que tendem a significar, com uma certa constância, de um modo homogêneo apenas por que aí se fazem sujeitos como tantos outros.

REFERÊNCIAS

AGRA, Mary Cristina de Menezes. Linguagem e ideologia: elementos constitutivos do sujeito social. In: LUCENA, Ivone Tavares de et al. *Análise do discurso: das movências do sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa: Ideia, 2004.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1995.

ALVES, Wedencley. O “poder paralelo” da imprensa: uma contribuição semântico-discursiva para análises de agenda setting. In: RODRIGUES, Marlon Leal & ALVES, Wedencley. *Discurso e sentido: questões em torno da mídia, do ensino e da história*. São Carlos: Claraluz/Editora UEMS, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A pesquisa na didática e na prática de ensino. In: CANDAU, Vera Maia. *Rumo a uma nova didática*. 19ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Discursos e práticas: ressignificando um problema de pesquisa. In: LUCENA, Ivone Tavares de et al. *Análise do discurso: das movências do sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa: Ideia, 2004.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábolas, 2004.

ASSUNÇÃO, Antônio Luiz. Representação e discurso midiático: reflexões em torno da produção de sentido. In: EMEDIATO, Wander et al. *Análise do discurso: gêneros, comunicação e sociedade*. Belo Horizonte: NAD/POSLIN/FALE-UFMG, 2006.

AULETE, Caldas. *Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogenité montréal et heterogenité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours*. D.R.L.A.V., Paris, n. 26, p. 91-51, 1982.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. 6ª. ed. São Paulo: Hucitec: Editora Universidade de Brasília, 2008a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

- BAKHTIN, Mikhail & VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévsky*. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b.
- BARROS, Diana Luz Pessoa. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: Dialogismo e construção de sentido*. 2ª ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2005.
- BARONAS, Roberto Leiser. *Ensaio em Análise do Discurso: questões analítico-teóricas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.
- BIRMAN, Joel. O sujeito na leitura: comentários psicanalíticos sobre a experiência da recepção. In: *Por uma estilística da existência*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegamos na escola, e agora?* 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____, Beth. *Ironia em perspectiva polifônica*. 2ª ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2008.
- BRANTS, Giovanna Wrubel. *Estudo da relação poder / submissão em sala de aula a partir da análise da interação conversacional entre professor e alunos*. Revista Letra Magna. Net. Ano 01 – nº 01 – 2º semestre de 2004. Disponível em “<http://www.letramagna.com/giovannawrubelbrants.pdf>”, acessado em 26/9/2009.
- CARBONI, Florence & MAESTRI, Mário. *A linguagem escravizada: língua, história, poder e luta de classes*. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Pesquisa qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo*. Revista Texto & Contexto-Enfermagem, vol.15, no.4 Florianópolis, Oct./Dec. 2006, In: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072006000400017>, acessado em 1/4/2012
- CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. *Qualidade e cidadania nas reformas da educação brasileira: o simulacro de um discurso modernizador*. Maceió: Edufal, 2007.
- CAZARIN, Ana Ercília. Posição-sujeito: um espaço enunciativo heterogêneo. In: INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Claraluz, 2007.

- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.
- CERTEAU, Michel de; JULIA, Dominique; REVEL, Jacques. *Une politique de la langue*. Paris: Gallimard, 1975.
- CHARAUDEAU, Patrick & MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- DANTAS, Aloísio de Medeiros. Efeitos de sentido e memória na fala do professor. In: LUCENA, I. Tavares et al. *Análise do discurso: das movências de sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa: Ideia, 2004.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa*. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- DUARTE, J. & BARROS, A. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1988.
- EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, Millôr. *Novas fábulas fabulosas*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Desiderata, 2007.
- FERREIRA, Lenilson. *Etimologia, chave da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Editora Deescubra, 2010.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Da ambiguidade ao equívoco: resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.
- _____, Maria Cristina Leandro. Análise do Discurso no Brasil: notas à sua história. In: FERNANDES, Claudemar Alves & DOS SANTOS, João Bosco Cabral. *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos: Editora Claraluz, 2007.

- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- _____. Genealogia e poder. In: MACHADO, R. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 20ª ed. Petrópolis: vozes, 1999.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 48ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADET, Françoise & Hak, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *O que é pragmatismo*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- GIACOMELLI, Karina. *A enunciação em Benveniste e Bakhtin: exclusões saussurianas*. UFSM, Revista do CELSUL, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/063.htm>, acessado em 20/9/2012.
- GNERRE, Maurizio. Linguagem e poder. In: São Paulo/Secretaria de Educação. Coordenadoria de Normas Pedagógicas. *Subsídio à proposta curricular de língua portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. V. 1.
- GOULART, Cecília. *Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, nº 33, set./dez. 2006
- GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos e duelos*. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.
- GUEDES, Enildo Marinho. *Curso de metodologia científica*. 2ª ed. Curitiba: HD Livros Editora, 2000.
- HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1992.
- HERRIS, Z. S. *Discourse Analysis: a sample text*. In: Language, vol. 28, n. 4, 1952.
- INDURSKY, Freda & FERREIRA, Maria Cristina Leandro. *Michel Pêcheux e a Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005.
- ISKANDAR, Jamil Ibrahim. *Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos*. 2ª ed. Curitiba: Juruá Editora, 2003.
- KRIEGER, Maria de Lourdes. *Vovó quer namorar*. São Paulo: FTD, 1994.
- LACAN, J. O seminário. In: *A transferência*. Livro 8. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

- LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: EDUC, 2002.
- LAMEIRAS, Maria Stela T. Barros. *Entre os contos de uma posse e o poder da palavra: “ligações perigosas” entre a mídia, a palavra e o poder político*. Maceió: Edufal, 2008.
- LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2006.
- LUNGARZO, Carlos. *O que é ciência*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MAGALHÃES, Isabel, GRIGOLETTO, Marisa e CORACINI, Maria José (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- MAINGUENEAU, Dominique. A propósito do *ethos*. In: MOTTA, Ana Raquel e SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.
- MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas: Pontes, 2003.
- MALISKA, Maurício Eugênio. *Entre linguística e Psicanálise: o real como casualidade da língua em Saussure*. Curitiba: Juruá, 2003.
- MARTINELLI, Maria Lúcia. O uso de abordagens qualitativas na pesquisa em serviço social. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (org.). *Pesquisa qualitativa: um instigante desafio*. São Paulo: Veras Editora, 1999.
- MELO, Francineide Fernandes. Ironia e humor: na não transparência do texto. In: LUCENA, Ivone Tavares *et al.* *Análise do discurso: das movências de sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa: Ideia, 2004.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MORALES, Pedro. *A relação professor-aluno: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- NASCENTES, Antenor. *Dicionário da língua portuguesa da Academia Brasileira de Letras*. Rio de Janeiro: Bloch Ed., 1988.
- NEVES, Maralice de Sousa. O processo identificatório na relação professor-aluno na aprendizagem de língua estrangeira. In: MAGALHÃES, Isabel, GRIGOLETTO, Marisa e CORACINI, Maria José (org.). *Práticas identitárias: língua e discurso*. São Carlos: Claraluz, 2006.

OLIVEIRA, Maria Angélica de. Linguagem de defloramentos: os vareios do dizer. In: LUCENA Ivone Tavares de et al. *Análise do discurso: das movências de sentido às nuances do (re)dizer*. João Pessoa: Ideia, 2004.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2003a.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1987.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas: Pontes, 2003b.

_____. *Cidade dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

_____. *Discurso e leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

ORLANDI, E. P. et al. *Gestos de leitura. Da história no discurso*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1994.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____, Eni P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PASCHOALIN, Maria Aparecida & SPADOTO, Neusa Teresinha. *Gramática: teoria e exercícios*. São Paulo: FTD, 2008.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. In: GADET & HAK (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1990.

_____, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ª ed. Campinas/SP: Pontes, 2002.

_____, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3ª. ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1997.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto, 2008.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. 2ª ed. Curitiba/PR: Criar Edições, 2004.

- REMOR, Carlos Augusto Monguilhott & WEINZIERL, Greici. *Efeito de sentido*. Revista de Ciências Humanas, v. 42, n° 1 e 2, p. 217-226, EDUFSC, 2008.
- ROSSI-LANDI, F. A linguagem como trabalho e como mercado. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *Semiologia e linguística hoje*. Rio de Janeiro: Pallas, 1975.
- SANTOS, Veraluce Lima dos. *Ensino de Língua Portuguesa*. Curitiba: IESDE/Brasil S.A., 2009.
- SCHERER, Amanda Eloina. Dos domínios e das fronteiras: o lugar fora do lugar em outro e mesmo lugar. In: SARGENTINI, Vanice & GREGOLIN, Maria do Rosário. *Análise do Discurso, heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Claraluz, 2008.
- SILVA, Isvânia Marques da. *Profissão: mulher*. Maceió: Ed. Gazeta de Alagoas, 1996.
- SIMÕES JR., José Geraldo. *O pensamento vivo de Einstein*. São Paulo: Martin Claret, 1984.
- SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.
- SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. *Discurso, velhice e classes sociais: a dinâmica contraditória do dizer agitando as filiações de sentidos na processualidade histórica*. Maceió: Edufal, 2007.
- STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin: conceitos-chave*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- TINHORÃO, José Ramos. *A imprensa carnavalesca no Brasil: um panorama da linguagem cômica*. 1ª ed. São Paulo: Hedra, 2000.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TOURNIER, Paul. *Mitos e neuroses: desarmonia da vida moderna*. São Paulo: ABU Editora, 2002.
- VIEIRA, Anabelle Veloso de Melo. Letramento como instrumento de poder: uma análise das condições sociais da linguagem. In: *Anais do VII Congresso internacional da Abralín*. Curitiba, 2011.
- ZIMERMAN, David. *Bion da teoria à prática*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZOZZOLI, Maria Rita Diniz. *A língua como “tesouro” versus a resposta ativa do sujeito: o discurso da mídia impressa sobre a reforma ortográfica e implicações para o*

ensino de línguas. Revista leitura, PPGLL-UFAL, nº 42 – julho/dezembro, Edufal, 2008.

_____. *A articulação discursiva entre gêneros, textos e suportes, numa perspectiva dialógica em torno do tema da defesa da diferença*. Eutomia (Recife), v. 5, p. 343-358, 2012.

_____, Atividades de reflexão gramatical na sala de aula e autonomia relativa do sujeito. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *A interação na aprendizagem de línguas*. 2ª ed. Pelotas: Educat, 2003.

_____, Rita Maria Diniz & OLIVEIRA, Maria Bernadete de. *Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Edufal, 2008.

_____. *Ler e produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: Edufal, 2002.