

**CÁTIA AMARA HORST**

**DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO ACADÊMICO:  
A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE EM RELATÓRIOS DE PRÁTICA DE  
ENSINO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado  
em Ciências da Linguagem como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta  
Furlanetto

**TUBARÃO, 2005**

**CÁTIA AMARA HORST**

**DISCURSO PEDAGÓGICO E DISCURSO ACADÊMICO:  
A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE EM RELATÓRIOS DE PRÁTICA DE  
ENSINO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia de mês de ano.

---

Prof. Dra. Maria Marta Furlanetto

UNISUL - Tubarão

---

Prof. Dr. Pedro de Souza

UFSC - Florianópolis

---

Prof. Dra. Solange Leda Gallo

UNISUL - Florianópolis

*À Andrea, por me levar para o mundo dos “inter”,  
“intra” e “outros”.*

## AGRADECIMENTOS

*À minha orientadora, professora Maria Marta Furlanetto, que acompanhou este trabalho, me deu segurança para dar continuidade e com quem criei um diálogo entre-textos, colorindo esta dissertação.*

*À minha mãe, que sempre me incentivou a estudar.*

*Às minhas irmãs, Aneli, Annemarie, Carin e Carla, que são um pouco de cada “outro” que me faz crescer.*

*Às minhas inseparáveis amigas, Clair e Clecir, por serem um pouco minhas irmãs.*

*Ao meu amigo, Mário, que foi uma luz no inesperado mundo de Foucault e que “tentou” me fazer acreditar que esse trabalho é bom.*

*Aos meus amigos gaúchos, por não terem aberto uma comunidade no orkut intitulada “odiamos a dissertação da Cátia”.*

*Aos meus mais recentes amigos, Paula, Carol, Fernando, Tati e Nik, pelo carinho e amizade.*

*Aos meus professores, em especial aos Fábios, por contribuir para que eu visse as coisas de modo diferente.*

*À Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de São Miguel do Oeste, pelo apoio recebido.*

*À secretária da Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, pela competência e prestatividade.*

*'Eu é um outro': essa será minha diferença, e 'eu' formularei minha especialidade infringindo distorções aos clichês, contudo necessários, dos códigos de comunicação, assim como das desconstruções permanentes das idéias-conceitos-ideologias-filosofias das quais 'eu' sou o herdeiro".*

*Julia Kristeva*

## RESUMO

O presente trabalho, baseado nos dispositivos teóricos da Análise do Discurso, tem como tema os relatórios de prática de ensino dos alunos de oitavo período do Curso de Letras, da Universidade do Oeste de Santa Catarina, referentes aos anos de 2002, 2003 e 2004. O estudo deteve-se na análise do texto acadêmico desses alunos, marcando a relação entre o discurso pedagógico – a prática – e o discurso acadêmico/científico – a teoria –, a partir das conexões interdiscursivas presentes nas formações discursivas. O exame permitiu identificar as representações que os futuros professores fazem da prática pedagógica da disciplina de Língua Portuguesa e, ainda, na perspectiva do sujeito como efeito, a identidade que se constrói a partir dessa prática. Para tanto, o ponto de partida teórico dessa análise privilegiou o discurso em detrimento da forma/estrutura. Em seguida, foram contemplados aspectos relacionados à busca de identificação do professor de Língua Portuguesa, tendo como enfoque a questão da identidade e o processo de autoria. Nesse caso, a análise voltou-se para a subjetividade que vê a “completude” do ser pela fragmentação, pela diferença e pela descontinuidade. Na seqüência, a partir das frestas do *corpus*, esse trabalho propõe, num percurso horizontal, desfiar os nós das relações de sentido dentro de um mesmo relatório e, depois, num percurso vertical, as regularidades entre os relatórios em análise. Assim, apesar de trazer marcas de deslocamento – o que possibilitaria um ensino cujas práticas pedagógicas afirmam a diferença e o múltiplo através do diálogo entre o discurso pedagógico (prático) e o

pensamento (científico) e passam a ser vistas como “sedutoras”, que nos convidam ao jogo, ao heterogêneo que nos povoam e nos constituem em singularidades –, o discurso presente nesses relatórios produz um professor, cujo efeito-autor é frágil. Dessa forma, emerge dos textos analisados um tom discursivo “camuflador” do saber, que na possibilidade de resistir a partir do que as teorias em discussão, hoje, abordam, se perde, mostrando-se, além disso, facilmente moldado ao que já está estabelecido no espaço escolar.

**Palavras-chave:** análise do discurso, discurso pedagógico e acadêmico, subjetividade.

## ABSTRACT

The present work, based on the theoretical devices of the Analysis of the Discourse, has as subject the reports of practical of teaching of the pupils of eighth period of the Course of Letters, the University of the West of Santa Catarina, referring to the years of 2002, 2003 and 2004. The study it was lingered in the analysis of the academic text of these pupils, marking the relation between the pedagogical discourse- the practical one – and the academic /scientific discourse – theory –, from the inter-discursive connections presents in the discursive formations. The examination allowed to identify the representations that the future professors make of practical the pedagogical one of discipline of Portuguese Language e, still, in the perspective of the citizen as effect, the identity that if constructs from there of this practical. For in such a way, the theoretical starting point of this analysis privileged the discourse in detriment of the form/structure. After that, aspects related to the search of identification of the professor of Portuguese Language had been contemplated, having as approach the question of the identity and the process of authorship. In this in case that, our analysis considered the subjectivity that sees the "completeness" of the individual for the fragmentation, the difference and the discontinuity. In the sequence, from the interstices of the *corpus*, this work considers, ahead of a horizontal passage, to unweave of the relations of sense inside of one same report and, later, ahead of a vertical passage, the regularity between the reports in analysis. Thus, although to bring marks of the “des-territorialization” process –



that it would make possible a teaching whose practical pedagogical affirm the difference and the multiple through the dialogue between the pedagogical discourse (practical) and the thought (scientific) and pass to be seen as "seductive", that in its invite them to the game, to the heterogeneous one that in they make them and in them they constitute in singularities –, the present discourse in these reports produces a professor marked for an elliptical voice, occupying a pseudo-space, prescribing and following rules. Of this form, emerges of the analyzed texts a discursive tone of knowing “fudge”, that in the possibility to resist from that the theories under discussion, today, approach, if it loses, revealing, moreover, easily molded to that already it is established in the school space.

Key words: discourse analysis, pedagogical and academic discourse, subjectivity.

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Matriz curricular do curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas – grade curricular 19.....	62
Tabela 2: Relatórios de Prática de Ensino.....	69
Tabela 3: Partes do Relatório de Prática de Ensino.....	69

## SUMÁRIO

<b>1 O PERCURSO – ABRINDO PORTAS .....</b>	<b>12</b>
1.1 REFLEXÕES TEÓRICAS .....	19
<b>2 CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO .....</b>	<b>28</b>
<b>3 O SUJEITO NA ANÁLISE DO DISCURSO – PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>45</b>
<b>4 RELATÓRIOS DE PRÁTICA DE ENSINO: UM GÊNERO DISCURSIVO .....</b>	<b>58</b>
4.1 O CORPUS .....	62
4.2 REFLEXÕES SOBRE OS RELATÓRIOS: UMA ANÁLISE HORIZONTAL E VERTICAL .....	67
4.2.1 <i>Uma análise horizontal: espaço de exposição e esconderijo</i> .....	70
4.2.2 <i>Análise vertical: marcando regularidades</i> .....	101
<b>5 “ENTRE-FECHAR” PORTAS .....</b>	<b>105</b>
<b>6 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO A – TOLERÂNCIA .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXO B – TEXTOS DE ALUNOS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXO C – EXERCÍCIOS .....</b>	<b>118</b>

## **1 O PERCURSO – ABRINDO PORTAS**

O caminho que aqui pretendo “trilhar”, ocupando-me dos relatórios de prática de ensino dos alunos de oitavo período do Curso de Letras da Universidade do Oeste de Santa Catarina, referentes aos anos de 2002, 2003 e 2004, detém-se na análise do texto acadêmico desses alunos, ou seja, dos espaços ocupados pelos futuros professores de Língua Portuguesa nesse material e que estabelecem a relação entre o discurso pedagógico e o discurso acadêmico, como um possível percurso que permite identificar as representações que esses professores fazem da prática pedagógica do ensino da Língua Portuguesa, mais especificamente, no que se refere ao estudo das práticas de leitura e escrita, que são a base do ensino de Língua Portuguesa. Logo, tentarei, com isso, estabelecer uma relação entre a teoria e a prática – um percurso –, a universidade e a escola – via de mão dupla –, ou e ainda, entre o discurso acadêmico e o discurso pedagógico.

Do lugar que ocupo, professora e pesquisadora da área de Prática de Ensino de Língua Portuguesa, manifesto intensa preocupação com o registro da prática – relatório – que apresenta os resultados que os alunos – futuros professores de Língua Portuguesa – demonstram acerca de suas reflexões e trabalhos desenvolvidos durante as atividades de Prática de Ensino. O relatório busca evidenciar a atuação em sala de aula, vinculada às leituras desenvolvidas em quatro anos de estudo, cujo objetivo é, entre muitas outras coisas, problematizar o ensino da língua e da linguagem, tendo como foco o trabalho com o texto/discurso na sala de aula.

O relatório de estágio é a materialidade histórico-social de um sujeito que se inscreve tanto como aluno quanto como professor, por isso temos aí o discurso acadêmico, juntamente com o resultado de uma prática pedagógica, logo, do reflexo de um discurso pedagógico. Esse gênero – relatório de Prática de Ensino – materializa, então, o entrelaçamento dos discursos pedagógico e acadêmico. Assim sendo, temos um indivíduo frente a dois sujeitos, cuja produção de sentidos, por se processar de posições distintas, é diferente.

É através da produção escrita dos “quase” professores que busco frestas para observar em que medida esse sujeito é capaz de articular satisfatoriamente teoria e prática, sabendo dos condicionamentos sociais, marcando, então, o lugar do efeito-autor.

Segundo Gallo (2001, p.67) “[...] caracterizarei o efeito-autor, como sendo o efeito do confronto de formações discursivas, cuja resultante é uma nova formação dominante.”

Hipoteticamente, o professor se posiciona, eu diria, em um contexto que mascara/ilude sua posição que está apoiada na relação de poder que o discurso pedagógico assume, uma vez que, no diálogo entre teoria e prática, o leitor previsto na teoria não dialoga, resultando, assim, em um aluno perdido entre o discurso científico e o discurso pedagógico. Talvez isso aconteça justamente porque o aluno percebe-se homogêneo e assujeitado ao comando da estrutura fixa e esse espaço não dá a possibilidade de práticas de liberdade que o levem à construção de inter-relação entre discursos possíveis de linhas de fuga que efetivam a subjetividade, marcando, como efeito, com isso, um baixo nível de autoria, ou ainda, baixo desempenho como efeito-autoria.

Há a possibilidade de identificar aqui que o leitor constituído/previsto nesse material é dominado pelo discurso pedagógico, não criando, assim, um entre-lugar que seria um terceiro lugar, local de “trânsito” de idéias, de re-construção de sentidos, em que os dois

discursos mesclam sujeitos diferentes – professor e aluno –, formações discursivas variadas, representando, assim, um espaço de produtividade, um novo quadro: é o outro do mesmo, o espaço entre o discurso acadêmico e o pedagógico.

Para isso, é importante apontar as questões que envolvem os estudos relacionados à língua e à linguagem, uma vez que eles sofreram mudanças que estão atreladas aos conceitos de ciência e sujeito, resultando, assim, em outro(s) olhar(es) acerca do texto, objeto de estudo do ensino da Língua Portuguesa.

A partir desse panorama, a prática docente, ilustrada nos relatórios de Prática de Ensino, levou-me a alguns questionamentos. Quem é o professor de Língua Portuguesa? Que sujeito é esse? Que espaço ocupa? Como reflete essas angústias no processo ensino-aprendizagem? Como é sua produção escrita e sua produção de leitura? Como explora essas práticas que são a base do ensino de Língua Portuguesa? Como é a relação entre o discurso pedagógico e o discurso acadêmico? Como é produzido esse sujeito professor de Língua Portuguesa? Como esse sujeito realiza sua função-autor?

Tais questionamentos são fundamentais para a continuidade da reflexão sobre educação, cujo espaço passa por um processo de rupturas difíceis de serem aceitas, gerando, assim, um distanciamento entre a prática e as bases teóricas que servem de diretrizes para o sistema educacional, uma vez que a prática está, ainda, enraizada em um ensino que tende à homogeneização, quando os eixos que norteiam essa prática buscam, justamente, o oposto: permitir que o heterogêneo se manifeste para construir a partir dele.

Ora, isso é decorrente do período que estamos atravessando, nas últimas décadas, cujo cerne demarca mudanças de conceitos, ou melhor, um momento de desconstrução de alguns paradigmas, como é o caso do conceito de ciência, preso, ainda, às idéias de racionalidade, verdade, objetividade. Nesse mesmo rumo, temos, então, a escola constituída por sujeitos atrelados, também, a esses conceitos, que, por conseguinte, numa relação de

transmissão de conhecimento e não de diálogo, formam outros sujeitos com essas mesmas características, deixando à margem justamente o sujeito que se quer de-formar: heterogêneo, instável, deslocado, incerto, conflituoso, contraditório, incompleto e fragmentado.

Um sujeito com tais características determina o que Pêcheux chamou de uma teoria não-subjetiva da subjetividade que, ao representar-se no discurso, pode fazê-lo de várias formas, assumindo diferentes *posições-sujeito* e projetando diversos *efeitos de sentido*, mostrando-se, por conseguinte, fragmentado, heterogêneo, disperso. Esse sujeito caracteriza-se por ser, antes de mais nada, uma posição incompleta e marcada pela diversidade. (INDURSKY, 2000, p. 81) [grifos do original]

Então, o que percebo é que, entre o que os parâmetros teóricos propõem e o que a prática exige, o aluno está em busca de verdades, definições, categorias, homogeneidade. Isso, hoje, é quase impossível, pois o modo de ver o mundo depende do momento sócio-histórico e das formações discursivas nas quais nos inserimos, além da demarcação do espaço que ocupamos e construímos. Esse espaço ocupado pelos indivíduos em questão marca um afrontamento entre o “ser professor” e o “ser aluno”, ou seja, o que já foi dito anteriormente, a dificuldade de esses sujeitos assumirem diferentes posições-sujeito entre o discurso pedagógico e o acadêmico, resultando, assim, em efeitos de sentido diferentes. Nesse caso, apelo para a proposta do esquecimento número 1 de Pêcheux (1997, p. 173): “que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”.

Além disso, há que se considerar, ainda, o papel dos grupos sociais, os quais funcionam como instâncias de transmissão e manutenção das formas ideológicas predominantes. E aí temos as marcas do capitalismo. Como diz Resende (2003, p. 2): “O marxismo se inscreveu na nossa história como um discurso insuperável, de modo que não podemos compreender o presente simplesmente tentando esquecer Marx”. Sendo assim, segundo o mesmo autor, é preciso “[...] pensar na maneira como o capitalismo se legitima como um discurso, observando as relações de força que são capazes de assegurar esse discurso na posição de dominância” (RESENDE, 2003, p.2).

Desse conflito, resulta um autoritarismo camuflado, marcado pelas relações de poder que disfarçadamente contribuem para que o futuro professor se sinta sem um território próprio, sem orientação e sem voz. Diz Foucault (2001, p. 8-9):

Suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

E prossegue:

Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2001, p. 44)

Trago, ainda, palavras de Coracini (2003, p. 108) que complementam o dito anterior: “A verdade, a objetividade, a imparcialidade não passam de invenções, verdadeiras metáforas que buscam preencher a falta, completar o incompleto, suprir o que não pode ser suprido”.

Nesse contexto sócio-histórico, (de)formamos diariamente professores, que se sentem perdidos em meio ao desejo da teoria e a efetivação da prática. Digo que fizemos parte desse processo, pois acredito que é no e pelo olhar do outro que nos construímos como sujeitos.

Por palavra do outro (enunciado, produção verbal) entendo qualquer palavra de qualquer pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna, ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha.) Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura), com exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana. (BAKHTIN, 2000, p. 383)

Ora, se somos interlocutores do processo de ensino e aprendizagem que constitui a formação de professores, somos um dos outros que constitui tais sujeitos professores, além de sermos, também, via de contato de outras vozes teóricas, e por isso somos também



responsáveis por esse “apagamento” do lugar que marca a autoria. É por isso que uma possível reação a esse sistema hegemônico é o movimento do pensamento e não a produção desse pensamento. Segundo Resende (2003, p. 3):

Produzir é justamente materializar à força aquilo que pertence a uma outra ordem, uma ordem oposta à ordem da produção: a sedução. Contrária à produção, a sedução sempre busca retirar alguma coisa da ordem do visível, provocando, assim, a produção que busca colocar absolutamente tudo em evidência, em visibilidade. Ser seduzido é ser desviado das suas verdades e seduzir é instaurar o mesmo processo nos outros. Nesse sentido, a sedução estaria diretamente vinculada aos processos de singularização, descompromissados com verdades e modelos universais e, assim, nocivos ao projeto hegemônico capitalístico amparado no seu sistema de produção de subjetividades.

O ensino que se pretende no entremeio do discurso acadêmico e do pedagógico é o “discurso da sedução”, cujos efeitos de sentido resultam, no ensino, em processos de desterritorialização do conhecimento. O professor seduz o aluno a uma “verdade”; ao alcançá-la, joga-o para outro alvo, ou possível verdade, causando, assim, o efeito de verdade; dando prosseguimento, lança-o a outro porto seguro. Aí há a possibilidade de se construir movimento e não a verdade única.

A fim de consolidar essa busca, abordarei, na subseção deste capítulo, o referencial teórico da Análise do Discurso (AD), uma vez que é dessa fonte que partirei para traçar um possível percurso para a reflexão sobre o ensino, mais especificamente, da Língua Portuguesa. É essa fonte que, para mim, conseguiu fazer-me privilegiar o discurso em detrimento da forma/estrutura, que apesar de procurar a análise além-texto, ou seja, a perspectiva discursiva, mantém a âncora na forma do texto. Além disso, dedicarei mais uma subseção aos conceitos mais relevantes da AD para este trabalho.

No capítulo dois, contemplo aspectos relacionados à busca de identificação do professor de Língua Portuguesa, tendo como enfoque o processo de autoria. A questão da identidade é um tema privilegiado nos últimos tempos, porque vivemos um momento de questionamentos, incertezas e dúvidas que levam o sujeito à busca da compreensão de si e do

outro, buscando conhecer no outro explicações para a nossa posição. Nesse caso, pensar a identidade do sujeito-professor em um período de perdas é instigante, por não se buscar a unidade ou uma individualidade, mas sim a subjetividade que vê a “completude” do ser pela fragmentação, pela diferença e descontinuidade. Do mesmo modo, desembocarei, diante desses questionamentos, na problemática oriunda da relação (ou não) entre teoria e prática.

Em seguida, no capítulo três, o espaço da escrita será ocupado, primeiramente, por reflexões referentes ao gênero discursivo associado às atividades de produção oral e escrita e à produção de leitura. Sendo essas atividades a base do ensino da Língua Portuguesa e, ainda, o relatório um gênero discursivo a ser analisado, é importante refletir teoricamente sobre os aspectos que constroem esse conceito. Além disso, a proposta via gênero discursivo vislumbra uma possível ruptura no ensino da Língua Portuguesa, o que pode provocar a resistência, pontos de fuga na construção de conhecimento marcado pela diferença, pelo heterogêneo.

Dando prosseguimento, farei um levantamento explicativo de como são construídos os relatórios e o que faz parte deles e, logo após, executarei a análise do *corpus*, partindo da idéia de que há um laço muito próximo entre teoria e prática, e que é na prática que a teoria se constitui. Isso justificará, também, o que me levou à análise desse corpus, justamente porque é a partir dele que, como professora, percebo, na manifestação lingüística, frestas que, de certa forma, costuram o espaço – autoria – que ocupa o acadêmico que está entre a universidade e a escola, ou seja, entre o discurso científico e o pedagógico. Para isso, selecionei cinco relatórios de cada ano – 2002, 2003 e 2004 –, resultando em quinze relatórios, que marcam a passagem de alunos do espaço acadêmico (universidade) para o espaço escolar (espaço de aplicação do projeto). Essa análise fará um percurso horizontal e outro vertical: buscarei desfiar os nós a partir de relações de sentido dentro de um mesmo relatório e, depois, traçarei regularidades entre os relatórios em análise.

E, finalmente, no capítulo quatro, apresentarei as considerações finais, um entre-

fechar de portas que se abriram no decorrer dessa pesquisa.

Este projeto justifica-se, pois deve contribuir para a reflexão acerca do modo como tem sido construída a identidade do professor de Língua Portuguesa e das possibilidades de deslocamento para buscar uma identidade mais consentânea com as exigências contemporâneas de trabalho pedagógico. Essa busca reflete, de alguma forma, a problemática oriunda da distância estabelecida entre a teoria e a prática e os espaços ocupados pelo professor diante do discurso pedagógico e do acadêmico. E, a partir disso, proponho um trabalho que busque tornar o diálogo possível, ou seja, diminuir essa distância, além da possibilidade de um processo de ensino que tem como base a problematização, bem como a busca – desterritorialização – pelos efeitos de verdade, levando em consideração a produção textual e a produção de leitura a partir da noção de gênero discursivo.

## 1.1 REFLEXÕES TEÓRICAS

*Quadro nenhum está acabado,  
Disse certo pintor;  
Se pode sem fim continuá-lo,  
primeiro, ao além de outro quadro  
que feito a partir de tal forma,  
tem, na tela, oculta, uma porta  
que dá a um corredor  
que leva a outra e muitas portas.*

João Cabral de Melo Neto

A proposta que aqui apresento pretende abrir as portas de um possível emaranhado teórico, para, posteriormente, analisar o *corpus* deste trabalho: os relatórios de Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Tal produção lingüística, de um ou mais indivíduos, é canal em que se manifesta o discurso, investido de ideologia e veículo de valores e significados das diferentes instituições.

A partir do panorama teórico em relação aos estudos do texto e do discurso, é

possível considerar que há, no Brasil, vários núcleos de estudo que se diferenciam segundo a filiação teórica e os papéis que assumiram no país. Portanto, dentre as diversas correntes teóricas que estudam o fenômeno da linguagem, optei pelos fundamentos da AD, de orientação francesa, perspectiva que aborda a dimensão social, histórica e subjetivo-ideológica na produção verbal.

Os conceitos e noções teórico-metodológicas da AD demarcam as condições de produção do discurso, e têm como enfoque não a mudança, mas a perspectiva de ruptura. Ruptura com os conceitos de continuidade, ruptura com a tradição e evolução, ruptura com a noção de verdade absoluta. Essas “ilusões” contribuem para a presente reflexão.

Parafrazeando Gregolin (2003), Saussure (lingüística), Marx (materialismo histórico) e Freud (psicanálise) são as três balizas (com as respectivas áreas de conhecimento) da proposta de Pêcheux:

Esse triplo assentamento traz conseqüências teóricas: *a forma material* do discurso é, ao mesmo tempo, lingüístico-histórica, enraizada na História para produzir sentido; *a forma sujeito* do discurso é ideológica, assujeitada, não psicológica, não empírica; na *ordem do discurso* há o sujeito na língua e na História; o *sujeito é descentrado*, tem a ilusão de ser a fonte, mas o sentido é um *já-lá, um dito antes em outro lugar*. Do mesmo modo, o enraizamento nesses três campos do conhecimento traz conseqüências metodológicas: a busca de um dispositivo de análise do processo discursivo; a busca dos vestígios – da história e da memória – no discurso, e a conseqüente inter-relação entre a ordem da língua, a ordem da história e a ordem do discurso. (GREGOLIN, 2003b, p. 8, grifos do autor)

A proposta de trabalho para análise dos discursos passa, então, por esse percurso. Ela é uma disciplina de interpretação. Mas quando iniciam esses estudos?

A AD surge no final dos anos 60 do século XX, oriunda de um contexto intelectual marcado por rupturas, do qual fizeram parte Michel Pêcheux e Michel Foucault. Historicamente falando, Foucault e Pêcheux têm muito em comum, pois ambos são autores franceses contemporâneos e viveram a crise epistemológica da lingüística nos anos 60. Na verdade, a AD nasceu do questionamento dessa crise, que não só marcava a lingüística, mas também as ciências humanas de uma forma geral. À crise teórico-epistemológica juntava-se a

crise política, influenciada pelas idéias marxistas. Assim, Pêcheux e Foucault (e outros intelectuais franceses da época) unem, na base de suas reflexões teóricas, a crise política e a crise epistemológica, tendo como base a questão do materialismo histórico.

Orlandi, em Nota ao Leitor, introduzindo Pêcheux (2002, p. 8-9), afirma:

Refletindo [...] sobre a questão da história e do marxismo, [Pêcheux] não vai negar à história seu caráter de interpretação, ao contrário, aprofunda esse seu modo de existência para poder compreendê-la teórica e criticamente, ou melhor, para compreender as formas de existência possível de uma ciência da história. Desse modo dá uma função heurística ao fato de que a história “aparenta” o movimento da interpretação do homem diante dos “fatos”. Por isto a história está “colocada”. E a Análise do Discurso trabalha justamente no lugar desse “aparentar”, criando um espaço teórico em que se pode produzir o “deslocamento”, dessa relação, desterritorializando-a.

Pêcheux avança pelos interstícios da linguagem, buscando refletir sobre a materialidade da linguagem e da história, levando em consideração o inconsciente e a ideologia. É com ele também que se institui o novo objeto de estudo – o discurso – e, por conseguinte, surge a proposta de analisar as condições de possibilidade do discurso. E, em Foucault, há, neste período, um foco marcado para as questões centrais relacionadas ao poder.

Ninguém se preocupava com a forma como ele [o poder] se exercia concretamente e em detalhe, com sua especificidade, suas técnicas e suas táticas. Contentava-se em denunciá-lo no “outro”, no adversário, de uma maneira ao mesmo tempo polêmica e global: o poder no socialismo soviético era chamado por seus adversários de totalitarismo; no capitalismo ocidental, era denunciado pelos marxistas como dominação de classe; mas a mecânica do poder nunca era analisada. Só se pôde começar a fazer este trabalho depois de 1968, isto é, a partir das lutas cotidianas e realizadas na base com aqueles que tinham que se debater nas malhas mais finas da rede de poder. Foi aí que apareceu a concretude do poder e ao mesmo tempo a fecundidade possível destas análises do poder, que tinham como objetivo dar conta destas coisas que até então tinham ficado à margem do campo da análise política. (FOUCAULT, 2004, p. 6)

Para Foucault, o poder produz discursos, forma saber, produz coisas, ele não está aí como uma força que diz “não”. E o que interessa para a AD são os jogos que se instituem para que o poder seja exercido, pois não se trata mais de saber qual é a origem do poder, saber quem manda mais, mas sim ver como, nas práticas sociais, se construiu o poder historicamente. E aí, especificamente neste estudo, ver como são as relações de poder dentro

das práticas sociais da escola.

Pêcheux consolidou os estudos da AD com contribuições de outros autores, que, em um emaranhado de vozes, materializaram vários “conceitos”, resultantes também de outros autores, em um processo dialógico. Por outro lado, é de Foucault que vêm os questionamentos sobre ciência histórica, suas descontinuidades, sua dispersão, o que resultará na abertura do conceito de *formação discursiva*, na preocupação com a questão da leitura, da interpretação, da memória discursiva. E é de Bakhtin, filósofo da linguagem, que vem a problematização dos conceitos de linguagem, e, por conseguinte, os questionamentos a respeito do texto, a idéia de heterogeneidade, logo, o conceito de gênero discursivo, e ainda – seu foco principal – o dialogismo e, além disso, a preocupação com os traços sócio-históricos que situam o sujeito.

Nas rupturas acima mencionadas reside, no que se refere, mais especificamente, aos estudos relacionados com mais proximidade ao ensino da Língua Portuguesa, a mudança de rumo da busca de sentido no texto. As condições de produção de um texto tornam-se relevantes, uma vez que o que importa para a AD não é **o que** o texto quer dizer, mas sim **como** o texto diz, ou seja, como o texto funciona – as condições de produção de um texto. Daí surgem, como resultado, os efeitos de sentido de um texto, orientando novas/diferentes leituras.

A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como a construção de um dispositivo teórico. [...] A questão do sentido torna-se a questão da materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação. A Análise do Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar dessa necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nessa opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, 2001b, p. 21)

Nesse sentido, se a AD tem como objeto de estudo a reflexão, apresenta-se como uma teoria da interpretação – e mostra-se como disciplina de entremeio, cuja “origem” surge da união da Lingüística e da Psicanálise, ou da Lingüística e das ciências das formações

sociais, mais especificamente, com o materialismo histórico. Vale ressaltar, no entanto, que essa “união” não significa harmonia entre as disciplinas, mas sim relações de contradição, que questionam e repensam seus conceitos. Portanto, essa teoria – a AD – propõe um deslocamento dos conceitos até então vigentes de linguagem e sujeito, a partir do aporte ideológico.

E como se consolidou essa ruptura?

Essa disciplina tem suporte em teóricos que passaram do período estruturalista para o pós-estruturalista. Ou seja, em relação aos estudos lingüísticos, o percurso traçado vai de Saussure e Jakobson – preocupados com a arbitrariedade do signo e com a comunicação ideal, respectivamente –, aos ainda estruturalistas, nos anos 60, e, posteriormente, pós-estruturalistas – movimento de reação e fuga ao estruturalismo – Barthes, Foucault, Althusser, Lacan. Tais autores estão na base dos estudos da AD assim como questionam o que se marca nesses estudos, que é justamente o que também marca a transição do estruturalismo para o pós-estruturalismo: o sujeito.

Um dos filósofos cuja voz ressoa no coral de vozes da AD, consolidando a “polifonia”, é Nietzsche. Seguindo Nietzsche, os pós-estruturalistas questionam o sujeito cartesiano-kantiano humanista, ou seja, o sujeito autônomo, livre e transparentemente autoconsciente, que é tradicionalmente visto como a fonte de todo o conhecimento e da ação moral e política. Em contraste, e seguindo a crítica da filosofia liberal feita por Nietzsche, eles descrevem o sujeito em toda sua complexidade histórica e cultural – um sujeito “descentrado” e dependente do sistema lingüístico, um sujeito discursivamente constituído e posicionado na intersecção entre as forças libidinais e as práticas socioculturais.

O sujeito passa de simples portador de estruturas a elemento governado por estruturas. Segundo Michael Peters<sup>1</sup>, que retoma Foucault:

---

<sup>1</sup> Disponível on-line em <<http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/estpost.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2005.

Para Foucault, as investigações estruturalistas, muito diversas sob outros aspectos, convergiam em um único ponto: sua oposição filosófica à "afirmação teórica do primado do sujeito", que tinha sido dominante na França desde a época de Descartes e que tinha servido de postulado fundamental para uma ampla gama de abordagens filosóficas, dos anos 30 aos 50, incluindo o existencialismo fenomenológico, "uma espécie de marxismo às voltas com o conceito de alienação" [...], e as tendências no campo da psicologia que negam o inconsciente.

Essas mudanças, como dito antes, têm forte influência filosófica nietzschiana, pois são dele os questionamentos em relação à verdade única. Seus estudos foram tomados como base para a leitura dos pós-estruturalistas. Assim,

O pós-estruturalismo é, então, um *movimento de pensamento* – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes.<sup>2</sup> (grifos do autor)

Fazem parte desta “guerrilha” Jacques Derrida, Michel Foucault, Julia Kristeva, Jean-François Lyotard, Gilles Deleuze, Luce Irigaray, Jean Baudrillard, entre muitos outros.

Todos esses pensadores enfatizam que o significado é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas "asserções de verdade". Foucault vê a verdade como o produto de regimes ou gêneros discursivos que têm seu próprio e irreduzível conjunto de regras para construir sentenças ou proposições bem formadas.<sup>3</sup>

Segundo Foucault (2004, p. 14), “por ‘verdade’, cabe entender um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Também, conforme Foucault (2004, loc. cit.), “a ‘verdade’ está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. ‘Regime’ da verdade.” Imprescindível ressaltar aqui que esse “Regime” foi uma condição de formação e desenvolvimento do capitalismo.

O problema não está em relacionar a ciência à verdade, como se ao nos libertarmos da verdade, não estivéssemos produzindo ciência, tentando identificar o certo e o

<sup>2</sup> Disponível on-line em <<http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/estpost.htm>>. Acesso em: 07 set. 2004.

<sup>3</sup> Disponível on-line em <<http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/estpost.htm>>. Acesso em: 07 set. 2004.



errado, o justo e o não-justo; mas sim prover mudança no regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Além disso, é claro que a verdade está associada ao poder, pois a verdade é poder. O ponto está, conforme Foucault (2004, loc. cit.), em “desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia”, que é a marca do capitalismo. Em outras palavras, o nó está mais uma vez no **como** as relações de poder se instituem e não na identificação de quais são os chefes do poder.

E aí já me autorizo a articular essas relações de poder com o ensino. A relação estabelecida no ensino entre o discurso acadêmico (científico) e o pedagógico fortalece a hegemonia do capitalismo, uma vez que o professor “re-produz verdades” em sala de aula e acredita que, ao mudar a consciência do aluno, está formando (subjetividade/ordem do efeito) “sujeitos críticos”, quando o sujeito dito “crítico”, acredito eu, institui-se na percepção das relações entre as práticas sociais vigentes. Não há sujeito na origem. Tornamo-nos sujeitos em nossas práticas. A questão não está em o aluno buscar verdades, mas sim em ver como elas se constituem.

Vale ressaltar, então, que é por isso que os termos/conceitos são vistos na perspectiva histórica. Há transitoriedade entre os termos e, portanto, assim como alguns autores os desconstroem e os reformulam, conceitos também “sofrem” releituras e, do mesmo modo, re-significam. É o que aconteceu, no decorrer da história, com ‘marxismo’ – termo base dessas transformações filosóficas. Ainda segundo Michael Peters<sup>4</sup>,

Na verdade, da mesma forma que Louis Althusser fez uma leitura estruturalista de Marx, é possível fazer uma leitura pós-estruturalista, desconstrutivista ou pós-modernista de Marx. Na verdade, o marxismo estruturalista althusseriano teve uma enorme influência sobre a geração de pensadores que nós agora chamamos de "pós-estruturalistas" e cada um deles, à sua própria maneira, acertou suas contas com Marx.

Sendo assim, há que se tomar cuidado com os conceitos, pois esses estão sempre

---

<sup>4</sup> Disponível on-line em <<http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/estpost.htm>>. Acesso em: 07 set. 2004.

aliados à exterioridade, logo, produzem “novos” sentidos. Isso fica claro na relação Marxismo/Capitalismo. Se pensarmos no capitalismo hoje e pensarmos no capitalismo tal qual concebido por Marx, teremos poucos liames que os aproximam. Mais uma vez, ocorre a reiteração de que os efeitos de sentido estão na base do como as práticas sociais se movimentam no tempo e no espaço.

Pensando, assim, nessa relação entre o capitalismo e o sistema de ensino, podemos fazer um percurso partindo de vários momentos históricos. Do Renascimento até a Revolução Industrial, o foco está na busca pela reprodução fiel e exata da natureza, que é tomada como modelo de representação do mundo, da realidade. Já na revolução industrial, emerge outra forma de compreender o mundo, ditando novas formas de relações sociais e de poder. Ao contrário do período anterior, desvinculada da necessidade de relação de aparência e semelhança com a natureza, surge a lei da mercadoria, a possibilidade de produção em série. E, hoje, se desenha o fim da produção e o início da reprodução de modelos, de socialização e das relações de poder.

Aí está presente a questão da formação da identidade, uma vez que o sujeito insere-se em um espaço construído por formações discursivas flutuantes, mas constituintes do sujeito. Segundo Resende (2003, p. 8):

O capitalismo contemporâneo assume novas roupagens, o que resulta numa nova estrutura de dominação. O capitalismo hoje já não é apenas um sistema de produção econômica mas é, sobretudo, um sistema voltado para produzir. Produzir relações sociais a partir do movimento central que assegura a perpetuação de sua hegemonia: a produção de subjetividades.

Nos relatórios de estágio há as atividades propostas na prática da sala de aula e, em muitos relatos, há uma perspectiva que aponta para a idéia de “produção em série”, realizada por uma proposta de ensino que busca a repetição, uma vez que não é mais necessário que o aluno produza uma opinião, mas sim que reproduza uma opinião pública.

Do mesmo modo, temos aí o conceito de Ciência, que, arraigado ao

estruturalismo, “sofre” mudanças. É com o pós-estruturalismo que as rachaduras da estrutura aparecem, que o questionamento surge, que a *de-formação* acontece, refletindo, assim, um período em que o quadro está sempre inacabado (como disse João Cabral de Melo Neto, em que portas abrem outras portas). Dito de outro modo, ocorre, finalmente, a mudança de paradigma, que constrói todo o pensamento teórico da AD.

## 2 CONCEITOS DA ANÁLISE DO DISCURSO

Nesta seção, abordarei os diversos conceitos presentes nos estudos da AD, tentando já estabelecer uma relação entre eles e a presente pesquisa. Sendo assim, não farei uma lista de conceitos, mas sim percursos que abordem os conceitos de linguagem, língua, texto, discurso, ideologia, sujeito e gênero discursivo, além de formação discursiva, memória discursiva e interdiscurso. É das frestas da escrita dos acadêmicos, a partir da análise das condições de produção do *corpus* deste trabalho – materialidade histórico/social – que se constroem os efeitos de sentido.

Antes de abordar os referidos conceitos, acredito ser necessário falar da interpretação, visto que esse é o objeto da AD, e também porque é na interpretação que o leitor busca as condições de produção de um texto para perceber, na opacidade da língua, os efeitos de sentido. Segundo Orlandi (2004, p. 61), “Na perspectiva do discurso, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Como toda peça de linguagem, como todo objeto simbólico, o texto é o objeto de interpretação”. Outro aspecto relevante quando se fala em interpretação é a vinculação desta ao arquivo. Ainda segundo Orlandi (2004, p. 68),

A interpretação se faz, assim, entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). Se no âmbito da primeira a repetição congela, no da segunda a repetição é a possibilidade mesma do sentido vir a ser outro, em que presença e ausência se trabalham, paráfrase e polissemia se delimitam no movimento da contradição entre o mesmo e o diferente.

O simples falar já é uma interpretação, pois, como registra Orlandi (2004, p. 65),

Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui. Em suma, a interpretação aparece para o sujeito como transparência, como sentido lá.

A respeito da ideologia, temos o processo inverso: “A ideologia não é um conteúdo ‘X’ mas o mecanismo de produzi-lo” (ORLANDI, 2004, p. 65). Esse processo deriva da relação do sujeito com o dizer. Na ocorrência dos efeitos ideológicos, a interpretação se nega, porque tais efeitos se constituem internamente no sujeito. Dessa forma, a interpretação que passa pela via ideológica já é o resultado de um determinado contexto histórico produzido no discurso.

A interpretação é uma rede de sentidos que depende, então, dos sujeitos leitores (neste caso específico, autores do relatório e leitores do relatório), pois o texto, na perspectiva discursiva, é um campo minado de sentidos.

O sentido não está no texto, mas na relação que este mantém com quem produz, com quem lê, com outros textos (intertextualidade) e com outros discursos possíveis (interdiscursividade). Por isso, ao se debruçar sobre um arquivo textual, o analista do discurso faz um “gesto de interpretação”, a fim de construir um dispositivo teórico-analítico, através do qual faça emergir o mosaico de sentidos que caracteriza a heterogeneidade enunciativa. (LEITE, 2003, p. 100-101)

É possível dizer, então, que não há sentido sem interpretação e que a interpretação pode estar presente em dois níveis: o de quem enuncia e o de quem analisa. A finalidade do trabalho do analista de discurso não é simplesmente interpretar, mas compreender a *posteriori*, como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos, a partir das condições de produção de seu enunciado. Segundo Orlandi (2004, p. 14):

[...] qualquer modificação na materialidade do texto corresponde a diferentes gestos de interpretação, compromisso com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, distintos recortes de memória, distintas relações com a exterioridade. Este é um aspecto crucial: a ligação da materialidade do texto e sua exterioridade (memória).

Por que essa dificuldade com a exterioridade? Justamente porque é ela um dos caminhos que (in)define o sentido, cuja verdade não existe, e justamente porque a língua, em si, é incompleta de sentidos; sua “aparente” completude é oriunda da exterioridade. Mas a interpretação não está restrita à construção de sentidos exteriores ao texto, ela parte dos signos, sendo leitura dos espaços que exibem a rede de discursos que envolvem os sentidos, que remetem a outros textos, cujas fontes estão em suas citações e comentários – leitura não-linear. Daí porque não existe um único sentido, e muito menos sentidos definitivos; existem lacunas, nas quais é possível perceber contradição, deslocamento e ruptura.

E onde é possível perceber isso?

O texto é linguagem, e o discurso só é percebido na relação com as condições de produção de um gênero discursivo. Partirei, então, do discurso, objeto teórico da AD. O discurso se produz socialmente através da língua, ou seja, a língua é sua materialidade específica. Percebido através da produção dela e não de seus produtos, pois é visto como enunciado – relação estrutura e acontecimento, o que determina as condições de produção – e não como frase – somente estrutura –, o discurso é uma prática social e como tal alia-se ao conceito de linguagem, cuja determinação é decorrente das condições histórico-sociais e ideológicas. A linguagem estabelece a relação necessária para os efeitos discursivos entre o indivíduo e a exterioridade, trazendo, assim, o sujeito e a história para o texto.

Os conceitos de sujeito e a forma como são vistas as in-verdades das coisas perpassam as noções de texto e discurso. Entendo por texto e discurso o que propõe Orlandi (1996, p. 26), que busca o conceito em Pêcheux:

Considero o discurso (M. Pêcheux, 1969) não como transmissão de informações mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, *i. e.*, as condições de produção, constituem o sentido da seqüência verbal produzida.

O discurso é o lugar das descobertas, das interpretações, das manifestações, da

ruptura. É o lugar da produção de sentidos e não da busca de verdades.

Para a AD derivada da proposta de Pêcheux, o discurso é marcado pelo percurso que doravante farei com os estruturalistas e pós-estruturalistas, mesmo porque não é possível dissociar tais questões. Discurso, nesta perspectiva, não se confunde com o que Saussure propunha, ao referir-se à *parole*, nem com o conceito de texto – o discurso não está na estrutura do texto, ele é um processo. Além disso, diferentemente do modelo de comunicação – emissor, receptor, código, referente e mensagem –, que trata apenas da transmissão de informação pela mensagem, a AD percebe a língua não como um código – sistema ideologicamente neutro –, mas como elemento atuante no processo de significação, de modo que o que circula, de fato, não é a mensagem, mas o discurso. Sendo assim, o ponto de articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos é o discurso.

A partir do exposto acima, remeto-me a algumas considerações a respeito do sujeito, pois não há sujeito sem ideologia. O sujeito, no contexto da AD, é um sujeito social (e marcado pelo inconsciente), é o sujeito “assujeitado”. Aqui vale lembrar, mais uma vez, que não é o sujeito na origem, em busca de verdades, mas sim dos jogos de verdade que o constituem. A partir do trabalho de Foucault, Souza (2003) divide a questão do sujeito em duas etapas. Nesta ocasião, remeto-me à segunda, que foca o deslocamento das práticas que produzem sujeitos – primeira etapa – para as práticas ditas de auto-formação do sujeito, mediante instrumentos que permitem a cada indivíduo elaborar a si mesmo como sujeito.

A questão é saber como o indivíduo constitui-se como sujeito de suas próprias ações, uma vez que ele não é totalmente assujeitado, porque o movimento de resistência provoca uma abertura, uma mudança de rumo, uma falha. O foco, ainda segundo Foucault, são as práticas nas quais o sujeito se emaranha e se transforma e atinge um modo de ser – uma identificação. Isso é possível através de práticas de liberdade que ampliam os lugares de ser sujeito, não o transformando em efeito de uma determinação moral, uma vez que é no limite

da verdade que acontece o movimento de subjetivação. Ir em busca de si mesmo não é um caminho livre do contágio que se instaura perante o regime de poder/saber, não é a sujeição às práticas, *estar sujeito a*, é, sim, resistir diante da dominação das relações e práticas que o constituem.

Aí temos, então, a relação assujeitamento/subjetividade. Segundo Souza (2003, p. 40), “Se for por operação dominadora, a modalidade que produz sujeito será a do assujeitamento; se for libertadora, será a da subjetivação”. E é nas práticas de liberdade, então, que há a resistência ao poder, visto que não há poder sem resistência. O nó está, assim, no lugar onde a ruptura acontece, onde a dinâmica das práticas pode ser lida como resistência. E, ainda, segundo o mesmo autor:

O que define a resistência não é uma ação de entrincheiramento do sujeito em si mesmo. É justamente o contrário. O movimento é de saída da trincheira, metáfora da ordem simbólica que determina o que é e o que não pode ser o sujeito. Resistir não é deter-se em si como origem de subjetividade, mas enveredar para outros modos de subjetivação tomando atalhos por onde o discurso que determina a verdade do sujeito não entra. [...] resistir é dispor-se a reverter e subverter a linha do reconhecimento de si, deixar-se afetar por forças exteriores a este reconhecer que é efeito de assujeitamento. (SOUZA, 2003, p. 41)

Em outras palavras, o sujeito não é assujeitado simplesmente, é, antes, efeito de assujeitamento, pois as práticas de liberdade, que não são processos individuais ou coletivos, abrem espaço para a subjetivação e não para o assujeitamento. Para isso, como diz Souza (2003, p. 42):

[...] tais relações não se reduzem à pressão, ao controle, ao comando, à disciplina, dispositivos de obstrução, portanto de dominação. De natureza mais complexa, as relações de poder no interior das quais as subjetividades se efetivam podem também adotar a forma de instabilidade, abrindo para estratégias possíveis de desmobilização e saída de um estado de dominação, bem como para circulação livre das diferentes possibilidades de ser sujeito.

As práticas de liberdade são uma forma de desestabilizar e não de formar correntes de silenciamento. Nesse caso, o sujeito *pensa ser a fonte de seu dizer e ser responsável pelo que diz*. É o que Borges (2000), no artigo *Redemoinho às avessas ou um eu*



*se auto-(re)clama sujeito*, chama de sedução da subjetividade. E o que Pêcheux, em 1975, chamou de “*uma teoria não-subjetiva da subjetividade*”. O sujeito é interpelado pela ideologia, sem que ele perceba. É o que Pêcheux concebe como forma-sujeito.

Logo, embora a ideologia seja o comando, os efeitos ideológicos é que são produzidos e refletidos no dizer e, por conseguinte, na interpretação – local onde a ideologia é produzida. Só percebo a ideologia através dos mecanismos de produção. Ela não é um conteúdo, pois se (re)produz no contexto social e histórico, por isso não é fixa e imutável. Ela se (re)constitui, justamente, no processo de interpretação. “Quanto mais centrado o sujeito, mais ideologicamente determinado” (ORLANDI, 2004, p. 90). Ou seja, quanto menos reação/interpretação, mais o sujeito é determinado pelo exterior e menos o determina, interfere, rompe com o estabelecido.

É o caso do que posso, provisoriamente, associar à produção dos relatórios. Ali, os sujeitos construídos a partir da escrita parecem aceitar a posição de unos, centralizados, pois, em muitos casos, a via é de mão única, o exterior determina e ele – aluno – não interfere, resultando, assim, em um sujeito submisso, reproduzidor – o que retoma o dito anteriormente, na relação dominador/libertador, cujo espaço, que chamo de fresta, lacuna, causado pela resistência, denota, então, como efeito-autor, um professor dominado (ou “perdido” entre as práticas de liberdade). Quando questiono “quem é o professor?”, “que espaço ele ocupa?”, sinalizo que, apesar de a escola se propor como um espaço de práticas libertadoras, o professor sujeita-se e não se subjetiva, deixando de ampliar, assim, suas possibilidades de ser sujeito.

Retomo, agora, os conceitos vistos até aqui. Para isso, inicio com palavras de Orlandi (ORLANDI, 2001a, p. 17), inspirada em Pêcheux. “Partindo da idéia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, há uma relação língua-discurso-ideologia. Essa relação se complementa com o fato de

que, [...], não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

Aqui temos, então, a relação língua, linguagem, sujeito e ideologia que nos levará ao efeito discursivo. Posso focalizar um calidoscópio, pois vejo esses elementos, como os próximos que serão apresentados, refletidos e por isso interpenetrados. A língua é o visível, no qual se constrói a linguagem que, por estabelecer uma relação com o sujeito, marca a ideologia, ou seja, efeito da relação entre sujeito e linguagem, presente em toda manifestação do sujeito, mas de forma não consciente. Os efeitos são percebidos a partir da identificação da formação discursiva, conceito a ser estudado logo adiante.

Outro horizonte relevante na relação linguagem e sujeito – e que é a base do pensamento bakhtiniano – é o dialogismo. Para Bakhtin, o sujeito se constitui como tal a partir e através da linguagem, e a linguagem é um ato dialógico – relação com os “outros”. Já Pêcheux diz que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia” e que o sujeito é determinado pelo exterior. Isso confirma que ele depende do “outro” e é determinado pelas formações ideológicas que o constituem. Neste caso, engendra-se outro conceito: o de interdiscurso. Cabe dizer que esses “outros” podem ser uma pessoa, um livro, um filme, etc, que, como tais, não são objetos, mas outros sujeitos, porque passíveis de dialogar. Bakhtin (1992, p. 383-384) enfatiza que:

[...] todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura) com a exceção de minhas próprias palavras, são palavras do outro. [...] A complexa relação com a palavra do outro, em todas as esferas da cultura e da atividade, impregna toda a vida do homem.

A palavra não existe como signo auto-suficiente, independente. Ela se forma e transforma na contextura das relações sociais, ora visível, transparente, ora encoberta, sonogada, implícita. Situa-se no contraponto das relações, nas quais entram não só quem escreve ou fala e quem lê e ouve, mas também os indivíduos que compõem uma ampla teia de

formas de sociabilidade e jogos de forças sociais. Sendo assim, toda manifestação de linguagem é resultado de um processo dialógico, e o discurso é concebido como produto no e pelo interdiscurso; todo e qualquer texto seria exemplo desse processo.

Dando continuidade ao atravessamento de conceitos teóricos dos quais se formou a AD, enfoco mais alguns elementos do calidoscópico teórico. Funcionando como lugar de articulação entre língua e discurso, trama e relação entre diversos enunciados, temos a formação discursiva (FD), termo oriundo de Foucault. Retomo, para isso, a noção de que o sujeito é “determinado” pela posição e pelo lugar de onde enuncia. Nessa trama, ele fala a partir de uma formação discursiva. Pêcheux (1997, p. 183, nota 31) usa a expressão “forma-sujeito”, introduzida por Althusser, que define: “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*.” Sendo assim, esse sujeito não é um sujeito de intenções e estratégias, mas um sujeito (de)formado no contexto social, no qual circulam as formações discursivas representadas nos sujeitos. Por isso é que:

Os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes. [...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito). (PÊCHEUX, *apud* INDURSKY, 2000, p. 71).

Em outras palavras, o assujeitamento do sujeito é marcado pelas fronteiras de territórios em que (in)determinadas formações discursivas circulam e comandam a ilusão de subjetividade que o sujeito “pensa” ter. É a forma-sujeito que delimita o dizer, o não-dizer e o que convém dizer dentro de uma (in)determinada formação discursiva.

Estabelecido isso, Indursky questiona se a *formação discursiva já permite a instauração da diferença e da desigualdade de saberes em seu interior*. Seria ingênuo pensar que as formações discursivas são homogêneas. O que pode apontar para uma “possível” formação discursiva dominante é o *interdiscurso*, processo heterogêneo. Deste modo, a forma-sujeito também sofre alterações. A ideologia segue o mesmo processo de raciocínio.

Ela é heterogênea e existe sob o signo da contradição. Logo, no interior de uma dada formação discursiva, há várias vozes que marcam as diferentes posições do sujeito-forma. Com isso, esbarramos em uma forma-sujeito fragmentada que abriga diversidade de saberes que ora aproximam-se, ora distanciam-se, mas aos olhos do analista deve ser “percebida” em sua dispersão, uma vez que a linguagem é incompleta de sentido. Apesar da heterogeneidade nas formações discursivas, há que se relevar que há também no interior dessa heterogeneidade, em um texto/discurso, algo que se afirma pelo comum e pelo consenso, que delinea a mesma formação discursiva.

Vale reafirmar que a formação discursiva não é estanque, imutável, ela modifica-se nas práticas sociais nas quais o sujeito insere-se. Como as formações discursivas fazem parte das condições de produção de um dado texto, é delas que depende, também, o sentido. Além disso, como o sujeito não está na origem do dizer, o sentido, segundo Orlandi (2001, p. 42), “é marcado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas”. O sentido emerge das posições ocupadas pelos sujeitos na história e determina o que pode e o que não pode ser dito, logo, as palavras não têm sentido próprio, os sentidos derivam das formações discursivas nas quais o sujeito se inscreve, o que instaura o acontecimento, que marca que os sentidos sempre são determinados ideologicamente.

Foucault, ao construir o conceito de FD, parte da admissão de que há relações entre os enunciados – um enunciado pertence a uma FD – e, por isso, lança algumas hipóteses. A primeira é que “os enunciados, diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem ao mesmo objeto.” (FOUCAULT, 2000, p. 36). Como segunda hipótese, ele lança a seguinte questão para definir um grupo de relações entre os enunciados: “sua forma e seu tipo de encadeamento” (FOUCAULT, 2000, p. 37). A hipótese seguinte é “não se poderia estabelecer grupos de enunciados, determinando-lhes o

sistema dos conceitos permanentes e coerentes que aí se encontram em jogo?” (FOUCAULT, 2000, p. 39) E, como quarta e última hipótese, em relação à proposta de reagrupamento: “descrever seu encadeamento e explicar as formas unitárias sob as quais eles se apresentam: a identidade e a persistência dos temas.” (FOUCAULT, 2000, p. 40).

Na medida em que as hipóteses foram lançadas por Foucault, também foram por ele questionadas. Afinal, a questão não é simplesmente agrupar os elementos referentes ao mesmo objeto. “Assim, a questão é saber se a unidade de um discurso é feita pelo espaço onde diversos objetos se perfilam e continuamente se transformam, e não pela permanência e singularidade de um objeto.” (FOUCAULT, 2000, p. 37). Logo, o conjunto dos objetos é delimitado pela forma e pelo tipo de encadeamento, conforme a segunda hipótese, portanto, não são os pares, as igualdades que formam esse conjunto, mas sim a dispersão. A forma e o tipo de encadeamento configuram-se pela busca da singularidade:

[...] definir um conjunto de enunciados no que ele tem de individual consistiria em descrever a dispersão desses objetos, apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reinam entre eles – em outras palavras, formular sua lei de repartição. (FOUCAULT, 2000, p. 37).

E aí agrupar, pelo que os dissemina, “[...] o sistema que rege sua repartição, como se apóiam ou se excluem, a transformação que sofrem, o jogo de seu revezamento, de sua posição e de sua substituição” (FOUCAULT, 2000, p. 39). Tomo como exemplo, aqui, a entrada do texto para o ensino da Língua Portuguesa. Não há como estabelecer um princípio para o estudo deste. O que se tem é a construção pela diversidade, pela não-coerência, pela incompatibilidade, que geram efeitos que resultam em novos princípios sempre determinados no tempo e no espaço. Segundo Foucault (2000, p. 40): “Não buscaríamos mais, então, uma arquitetura de conceitos suficientemente gerais e abstratos para explicar todos os outros e introduzi-los no mesmo edifício dedutivo; tentaríamos analisar o jogo de seus aparecimentos e de sua dispersão”. A dispersão, para Foucault, é, portanto, a não alienação a uma base única

da formação discursiva, como ele mesmo lançou na primeira hipótese; ela não se limita a um foco. E aí busco novamente suas palavras:

[...] substituir o tesouro enigmático das “coisas” anteriores ao discurso pela formação regular dos objetos que só nele se delineiam; definir esses *objetos* sem referência ao *fundo das coisas*, mas relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos que não os enterre na profundidade comum de um solo originário, mas que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão. (FOUCAULT, 2000, p. 55, grifos do autor)

Ainda conforme Foucault (2000, p. 43, grifos do autor):

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”. Chamaremos de *regras de formação* as condições a que estão submetidos os elementos dessa repartição (objetos, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas). As regras de formação são condições de existência (mas também de coexistência)

Que regras seguir para identificar, então, as formações discursivas? Foucault conclui que não é nem pela relação com o mesmo objeto, nem tampouco pelo conjunto fechado de conceitos ou temas, mas sim pelas *regras* que os discursos se constituem. O que interessa é a maneira como se constituem os discursos, as regras que permitem dizer o que se diz, o que uma formação discursiva permite e não outra, a tentativa de identificar os relacionamentos que caracterizam uma prática discursiva, “como lugar onde se forma e se deforma, onde aparece e se apaga uma pluralidade emaranhada – ao mesmo tempo superposta e lacunar – de objetos”. (FOUCAULT, 2000, p. 55). Assim, uma mesma palavra pode significar diferentemente em FDs diferentes. Uma mesma FD pode apresentar múltiplas regras, o que, por sua vez, pode remeter o enunciado a outra FD. É pela retomada da FD e pela relação não definida entre as FDs que o sentido se constitui e não pela relação da palavra com as coisas.

Os discursos “produzem” identidades, tais como: o médico, o homossexual, o professor... Aí, mais uma vez, justifica-se que o sentido é, de alguma forma, um “já-lá”. O sujeito não é a fonte do dizer, ele é interpelado pela ideologia, que por sua vez marca a posição – enunciação – de onde o sujeito enuncia-se. O que produz sentido não são as palavras, mas sim o modo (as regras) como elas se organizam. Logo, os sentidos não estão previstos pelas propriedades da língua, eles dependem das relações (regras) constituídas nas/pelas FDs.

Na análise do *corpus* deste trabalho, buscarei refletir a respeito das FDs presentes nos relatórios. Tal conceito é fundamental nesta pesquisa, uma vez que, como dito acima, os discursos produzem modos de subjetivação. Para prosseguir, é importante expor que identidade está sendo vista como algo uno e estável. Ora, os relatórios, através da língua, em seus interstícios – discurso –, inscrevem sujeitos ideológicos, uma vez que a ideologia é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos. Nesse caso, não há discurso sem sujeito.

Além disso, os discursos relacionam-se entre si; logo, o sentido resulta desse “confronto”, que é constituído por enunciados, os quais se formam a partir das FDs. Aí se desloca o sujeito na origem para o sujeito da ordem do efeito e, portanto, o foco direciona-se para as práticas sociais – discursos, saber, poder. Para a análise do *corpus*, busco, então, os jogos que fizeram constituir o que é o *quase-professor* e *quase-aluno*. E aí falta, ainda, referir os conceitos de interdiscurso/intradiscurso e de memória discursiva.

“Palavras! O vento leva”; esse dito popular é um enunciado que ecoa com o que se configuram os conceitos anunciados no parágrafo anterior. Mas, qual seria essa possível relação? Palavras são ditas e esfumaçadas por onde quer que se as pronunciem, digam, escrevam, desenhem... até que o vento as leve a outra fala. Não há dono para as palavras, pois o dizer não é de ninguém. O dizer pertence ao dito ou ao não-dito e o objetivo na AD não é

perguntar pelo quê as palavras dizem o que elas dizem, mas interrogar o porquê de elas dizerem isso e não outra coisa; interrogar o lugar de elas dizerem o que elas dizem e como dizem.

As palavras são um já-dito – se esfumam porque perdem a origem, visto que re-significam pela história e pela língua, mesmo porque constituem relação com os sujeitos e com a ideologia. “[...] se o discurso *já existe sempre*, pode-se acrescentar que ele existirá *sempre ainda*” (MAINGUENEAU, 1997, p. 116). E busco, aqui, um trecho de texto de Furlanetto<sup>5</sup>

[...] “câmeras interiores” parecem produzir uma memória que armazena conhecimentos e os faz emergir independentemente de nossa consciência. E se às vezes esse “esquecimento” – que produz sentidos – tem algo de constrangedor, porque nosso saber vem de outros, serve para certos propósitos, um dos quais pode ser a retomada do tema da autoria em sua complexidade.

O interdiscurso e a memória discursiva fazem parte das formações discursivas e, por isso, são elementos constitutivos das condições de produção de um texto e, portanto, são indispensáveis para a análise do texto. Ora, se o discurso se forma a partir de outros discursos, ele tem aí presente, igualmente, a memória discursiva. Mais uma vez, percebo a teoria que se forma e reflete – calidoscópico proposto – entre esses conceitos. É como se um estivesse dentro do outro e ao mesmo tempo um refletindo ao outro, pois um se constitui pelo outro. Partindo da visão do texto como gênero discursivo, tem-se, diante disso, o discurso, que se forma pelas FDs, que, por sua vez, constituem-se pelo interdiscurso, que corresponde à memória discursiva. Começo, então, pelo interdiscurso. Para isso, inicialmente recorro ao *Glossário de termos do discurso*, coordenado por Leandro Ferreira (2001, p. 18)

Compreende o conjunto das **formações discursivas** e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do **sujeito** sobre o que já foi dito, o repetível, determinando os deslocamentos

<sup>5</sup> Esse texto – *Função-autor e interpretação: uma polêmica revisitada* – é uma versão longa do trabalho apresentado no Seminário Internacional “Foucault: perspectivas”, realizado na UFSC em setembro de 2004, e publicado nos Anais do Seminário (CD-ROM).



promovidos pelo sujeito nas fronteiras de uma formação discursiva. O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como o puro “já-dito”. (grifos do original)

Mais uma vez, a exterioridade aparece como constitutiva do sentido, ou seja, a fronteira, o limite com o exterior, o contorno das formações discursivas inscritas no sujeito que promove os deslocamentos. O “já-dito” inscreve-se no “não-dito” como efeito da memória discursiva. “O novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2001, p. 26). É na repetição do “mesmo” que um “novo/velho” sentido se constitui, ou ainda, *é no efeito de encadeamento e articulação* que o discurso se produz e causa efeitos de sentido, marcando, assim, a heterogeneidade discursiva.

A memória discursiva, então, está na articulação de alguns conceitos que demarcam as condições de produção do discurso. Sendo assim, as discussões da AD abrem espaço para o processo não-linear, aquele que não estabelece ordem entre os elementos. As condições de produção aqui relacionadas vão de um contexto mais imediato – circunstâncias da enunciação – a um sentido mais amplo – o contexto sócio-histórico e ideológico.

Nos textos em estudo, o contexto imediato é a escola, os sujeitos que se dedicam a esse estudo hoje. O contexto mais amplo é o que resulta dos efeitos de sentido que os conceitos necessários para o ensino da língua veiculam sob diferentes aspectos e teorias, além das questões históricas que afetam os sujeitos em suas posições. Esse é o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna ao já-dito, escorando cada escolha de palavras. São experiências passadas que reformulam o dito. A AD, apesar de conceber a história, não a limita à ordem cronológica.

Maingueneau (1997, p. 115) registra que

[...] toda formulação estaria colocada, de alguma forma, na intersecção de dois eixos: o “vertical”, do pré-construído, do *domínio de memória* e o “horizontal”, da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo, já que o sujeito enunciativo é produzido como se interiorizasse de forma ilusória o pré-construído que sua formação discursiva impõe. (grifos do autor)

E Orlandi (2001b, p. 181) completa:

Teoricamente [...] todo dizer se produz na relação entre dois eixos, por assim dizer; o eixo *vertical*, o da constituição dos sentidos, o do interdiscurso, e o eixo *horizontal*, o da formulação do sentido, o do intradiscurso. O da *formulação* [...], embora nem sempre aparente, está determinado pelo vertical, o da constituição do sentido em sua historicidade, o que mostra que nosso dizer sempre tem relação com outros dizeres em outras circunstâncias. (grifos da autora)

A AD não concebe o novo e o velho em patamares estanques, mas sim o velho/novo interligados/inter-relacionados. Sempre há espaço e tempo para rupturas. O “presente” parte do que está escrito e é o sujeito que estabelece a ordem de acontecimentos.

Segundo Maingueneau (1997, p. 115):

De forma mais geral, a toda formação discursiva é associada uma *memória discursiva*, constituída de formulações que repetem, recusam e transformam outras formulações. “Memória” não psicológica que é presumida pelo enunciado enquanto inscrito na história. [...] (grifos do autor)

É na história que os discursos se convertem, rompem, (re)aparecem, transfiguram... Ainda, segundo Maingueneau (1997, p. 116), que retoma considerações de Courtine a respeito do domínio de memória, há duas instâncias:

[...] o *domínio de atualidade* (aquele das seqüências que, em torno de um acontecimento, se refutam, se apóiam, etc., em uma conjuntura definida) e o *domínio de antecipação* (isto é, enunciações posteriores que são antecipadas pelo discurso). Este último domínio conseqüentemente tornou-se necessário porque “se o discurso *já existe sempre*, pode-se acrescentar que ele existirá *sempre ainda*” e que as formulações discursivas consideram esta dimensão. (grifos do autor)

Geraldi, sob o prisma de Bakhtin, também aponta essa questão em seus textos; ele não fala em memória discursiva, mas sim em **memória do futuro**. Ele concebe essa afirmativa a partir da relação de território em movimento. Para Geraldi (2000, p. 7), então, memória do futuro é:

[...] lugar de passagem e na passagem a interação do homem com os outros homens no desafio de construir compreensões de mundo vivido. Das histórias contidas e não contadas. Dos interesses contraditórios, das incoerências. De um presente que, em se fazendo, nos escapa porque sua materialidade “inefável” contém no aqui e agora as memórias do passado e os **horizontes de possibilidades**, calculados com base numa

**memória do futuro.** (grifos do autor)

Com isso, estabeleço mais uma possibilidade de interpretação. Estamos em um território desterritorializado. É interessante observar o paradoxo que se instala entre os termos: memória X futuro e território X desterritorialização. Mas o mais interessante é que essas contradições são complementares. A cada instante, o futuro é (re)pensado, (re)feito, (re)construído e (re)significado pelo presente.

Para finalizar, vale ressaltar que no processo acima apresentado – memória discursiva –, mais especificamente no que tange à ordem da busca dessa memória, a AD rejeita a idéia de um ponto de origem do discurso. É por isso que dissemos que não há uma ordem cronológica, o que temos são discursos fundadores, mas que também estão sujeitos à mudança. As palavras não são nossas, pois elas significam pela história e pela língua. A análise dos relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa permite, como exemplo, remeter a uma memória, da qual não detemos o controle, construída ao longo da história, que é produto dos sentidos construídos no decorrer do curso de Letras. É nesse jogo de linguagem que se produzem os sentidos – daquilo que “supostamente” esquecemos e que a partir da ideologia e do inconsciente (re)construímos.

Para finalizar essa parte, retomo os conceitos aqui abordados. Partindo da proposta de gênero discursivo, emerge o pressuposto de que o texto não é pura e simplesmente estrutura. O texto é a unidade que o analista tem diante de si e da qual parte para chegar ao discurso. Ele é acontecimento cujo modo de manifestação é a língua, atravessada por múltiplos discursos. Contudo, o que interessa à AD diretamente não são as regras da língua, mas a linguagem – local de manifestação discursiva e incompleta de sentidos – que constitui sujeitos, marcando, assim a necessidade do outro – alteridade – nesse processo. Nesse labirinto, é no texto que a linguagem ganha vida, o sujeito se mostra ou se esconde, ele se (re)nova, preso, de um lado, pela língua e, do outro, pelo mundo, e também

por sua memória discursiva – saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna ao já-dito, sustentando cada escolha de palavras, experiências passadas que reformulam o dito –, que salienta um “poder dizer” marcado por certas formações discursivas oriundas do interdiscurso, e que representam no discurso uma certa ideologia.

Pois bem, esclarecida a base teórica e os conceitos/noções da AD que integrarão esta análise, parto para as especificidades desta pesquisa: a proposta de trabalho a partir dos gêneros discursivos, a questão da autoria/identidade e a relação teoria/prática.

### **3 O SUJEITO NA ANÁLISE DO DISCURSO – PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Este capítulo é, eu diria, o ponto crucial deste trabalho. Discutir quem é o sujeito hoje, move muitos estudos. Nesta pesquisa, o propósito é estabelecer uma relação entre *assujeitamento* e *subjetivação*, não tirando de foco a idéia de que nos tornamos sujeitos em nossas práticas. Além disso, vale lembrar que há um deslocamento do sujeito para as práticas sociais, que, por sua vez, desfiam e costuram os discursos – o poder e o saber –, produzindo, assim, subjetividades múltiplas, eliminando qualquer possibilidade de se ver o sujeito na origem. Segundo Machado, na Introdução à *Microfísica do poder* (FOUCAULT, 2004, p. XIX), uma das teses fundamentais da genealogia de Foucault é: “[...] o poder é produtor de individualidade. O indivíduo é uma produção do poder e do saber.” Mais adiante, resume o mesmo autor (2004, p. XX): “Em suma, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o fabrica. O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos”.

O objetivo dessa busca – “ilusão de verdade” – não é definir uma identidade para o professor perfeito, mas sim perceber como as práticas sociais constituem o professor e quais seriam os possíveis caminhos de resistência que indicam a possibilidade de práticas de liberdade no ensino, construídas pelo/no interdiscurso (memória discursiva), decorrente de FDs – discurso pedagógico e acadêmico – reproduzidas em constante movimento – oriundas de conflitos e contradições –, instaurando, como efeito, subjetividades investidas pela heterogeneidade.

Segundo Coracini (2003, p. 105):

A visão pós-moderna questiona tal noção [sujeito soberano, uno, centrado], defendendo que o cientista e o que ele conhece são sempre influenciados por sua temporalidade e por sua participação numa comunidade de sentidos – em outras palavras, por sua história e por sua cultura (pessoal e social) –, e a ciência é o seu método, isto é, os resultados que se obtêm de qualquer investigação são exatamente proporcionais aos procedimentos metodológicos utilizados. É apenas nessa medida que é possível falar de verdade científica, sempre provisória, não temporariamente incompleta visando uma completude futura, mas sempre incompleta e transitória, por estar atrelada ao momento histórico-social que a constitui e institui suas verdades.

Sendo assim, posso estabelecer uma comparação, mas não exclusão, entre sujeito completo X sujeito incompleto. A busca pela completude é marcada pela história e, por isso, ofusca até hoje a necessidade de se pensar a completude do sujeito. Por outro lado, como diz Coracini e, é claro, muitos outros teóricos, a visão pós-moderna questiona esse sujeito [completo]. A idéia de questionamento dá a possibilidade de uma ruptura que deseja hoje um sujeito movido pela ilusão de completude. É a ilusão que indica alguma possibilidade de resistência, que, como diz Eckert-Hoff (2003, p. 277), “[...] significa possibilidade de desafios para as formas de poder”, marcadas com a relação do saber.

Muito já foi dito a respeito do sujeito no decorrer deste trabalho, mas quero, aqui, ainda, estabelecer relações entre a teoria e a prática/discurso acadêmico e pedagógico e o processo de autoria dos relatórios. Esse entrecruzamento teórico, mais uma vez, remete-me ao calidoscópio. Não há como falar em autoria sem pensar no espaço que os “quase” professores ocupam. Alguns conceitos abordados anteriormente se repetirão, pois todos os conteúdos apresentados nesta pesquisa estão, de certa forma, interligados.

O sujeito em AD, assim como já dito, é bastante discutido, mesmo porque esse é um dos principais “conceitos” que distanciam os estudiosos dessa área de outras presentes nos estudos lingüísticos. Dizer o que entender por sujeito não é somente diferente em várias áreas, mas também dentro da própria AD. O que, de fato, aproxima todos na AD é o combate ao sujeito que se tem chamado de “cartesiano”, o sujeito sem circunstâncias, que ocupa um espaço e emite sua voz daquele espaço. Sendo assim, o nó da questão está, principalmente, na

relação entre sujeito consciente e sujeito inconsciente, ou ainda *assujeitamento* e *subjetividade*. O discurso não é a manifestação de um sujeito que pensa e tem autonomia sobre o seu dizer. O que se materializa no discurso são as posições de sujeito que se definem, em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos. Então, no caso dos relatórios, tenho aí um *entre-lugar* que o sujeito ocupa e que possibilita diversas posições, atreladas às relações de poder e saber, entre o discurso acadêmico e o pedagógico, marcando a heterogeneidade inerente a todo discurso, em busca da função-autor.

Segundo Gallo (2001, p.67)

A função-autor, portanto, tem relação com a dimensão enunciativa do sujeito do discurso, ou seja, tem a ver com a heterogeneidade interna a uma formação discursiva dominante, que ganha aí seu movimento e sua unidade sem perder, com isso, sua dominância.

Os discursos acadêmico e pedagógico, a relação assujeitamento/subjetivação e, ainda, a autoria serão analisados a partir da escrita desses professores, mesmo porque é lá que há a possibilidade de percepção – via linguagem – do seu dizer, e é do dizer do outro, instalado no discurso, que percebo os aspectos acima mencionados. A pergunta que, então, surge é: Que sujeito é esse que se manifesta nesses relatórios? Que espaço ele ocupa?

Para iniciar essa reflexão, tenho que, primeiramente, relacionar o *corpus* deste trabalho e analisar a unidade “relatório” como um gênero discursivo. De acordo com Gregolin (2003b, p. 49), que se remete também a Foucault,

A marca ou a falta do “autor” estão ligados ao gênero discursivo já que um nome próprio caracteriza um certo modo de ser do discurso, indica que ele não é cotidiano, indiferente, flutuante e passageiro, imediatamente consumível, “mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de uma certa maneira e que deve, em uma cultura, receber um certo estatuto” [...]. A “função autor” é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento dos discursos no interior de uma sociedade, e, por esse motivo, a reflexão sobre autoria não pode estar desvinculada, do nosso ponto de vista, da discussão sobre os regimes de apropriação dos textos e da construção da memória coletiva de uma sociedade.

Mais uma vez, tenho a relação entre os conceitos. O gênero discursivo se constrói

a partir do interdiscurso, que, por sua vez, reflete a memória discursiva, que reflete o discurso – conjunto de enunciados apoiados numa mesma FD –, oriundo da relação possível somente pela relação com o sujeito e a ideologia.

Um gênero discursivo implica condições de diferentes ordens. A ele associam-se momentos e lugares de enunciação específicos e um ritual apropriado, a fim de que se estabeleça a sua legitimação.

No caso do gênero discursivo em estudo – relatório –, a questão da autoria marca as condições de produção desse gênero – função discursiva –, que possui formas textuais estabilizadas produzidas em uma sociedade e, por isso, marcadas pela história, lugar e tempo. Segundo Gallo (2001, p.67) “[...] essa [autoria] é uma dimensão de todo o sujeito, em que ‘se está mais afetado pelo contato com o social e suas coerções’ e mais visível. Do autor se exige unidade, clareza, coerência etc.” Sendo assim, em relação à marca estrutural, no nível do texto e não no discurso, há início, meio e fim; no entanto, o discurso é marcado pela incompletude, que busca tanto a relação com outros textos/discursos, a fim de completar-se na construção dos sentidos aparentemente pela sua exterioridade constitutiva – ou seja, pelo interdiscurso e pela memória do dizer –, quanto pelas condições de produção, operadas pelo sujeito e pela situação. E nesse gênero discursivo em estudo há algo, ou ainda, um espaço ocupado, onde se instaura um *entre-lugar*, uma vez que o “quase professor” encontra-se entre o discurso acadêmico e o discurso pedagógico, cuja relação/articulação entre esses espaços marca o processo de autoria. Sendo assim, está imbricado nesse gênero o sujeito professor/aluno, que, pelo seu texto/língua, conduz ao discurso, que produz o poder e o saber, e somente como efeito a subjetividade. E como fica a questão da autoria em um espaço marcado por dois “espaços” – discurso acadêmico/científico e pedagógico –, ou seja, por formações discursivas.

Nesse *entre-lugar* que é construído, a possibilidade de autoria estaria condicionada à habilidade de elaborar um tecido textual em que houvesse algum



distanciamento de um e de outro discurso, ao mesmo tempo que eles são “assumidos” (mais ou menos conscientemente). “As verdadeiras marcas de autoria são da ordem do discurso, não do texto ou da gramática”, afirma Possenti (2002). Utilizando os critérios propostos por ele, dir-se-á que “[...] alguém se torna autor quando assume (sabendo ou não) fundamentalmente duas atitudes: *dar voz a outros enunciadore*s e *manter distância em relação ao próprio texto*” (2002, p. 112-113, grifos do autor). O importante, ao “dar voz” a outros, é o “como” essas vozes são integradas ao texto; ao “manter distância”, por outro lado, o locutor dá atenção a suas palavras, voltando-se a seu próprio discurso, numa atitude metadiscursiva (explícita, revisa, retoma, revisa...)

Possenti vem discutindo essa questão há algum tempo e com muita frequência; ele distingue autor de escritor e, para isso, busca fundamentação em Foucault, que remete seu conceito a duas noções de autor. Uma diz respeito à associação do autor à obra, ou seja, só se tem autoria quando se tem certa representatividade, cuja unidade é conferida pelo autor que é revestido de traços históricos. O outro conceito dirige-se aos autores intitulados por ele de “fundadores de discursividades”, que além de marcarem a autoria em suas obras, também são água de fonte para a produção de outros textos. Isso, é claro, não é o que encontramos nos relatórios, mas Possenti busca uma brecha para uma “nova” noção de autoria. Para ele, a noção de autoria relaciona-se à noção de singularidade aliada à questão do estilo.

A singularidade é uma possível marca de autoria e por isso relaciona-se ao modo como o “autor” organiza seu texto. É claro que todo gênero discursivo segue determinadas regras, mas não podemos esquecer que eles são *relativamente estáveis*. Logo, na sua aparente ordem, há brechas para que a estrutura abra espaço para novas tramas discursivas. Segundo Possenti (2003, p. 29) “[...] há regras; [...] portanto, os sujeitos não são livres. Mas, se os sujeitos não inventam o jogo, não significa que não joguem”. Ao jogar, eles podem assumir a posição de dominação ou de libertação nas práticas que os constituem, “moldando relações de

poder cujo resultado final será uma dada forma de sujeito” (SOUZA, 2003, p. 40).

O “dominado” sente-se assujeitado e, portanto, a singularidade não encontra abertura para sua manifestação; já o “libertado” terá como efeito a subjetivação e, assim, a singularidade se manifesta como algo possível, porque tais práticas levam o sujeito a resistir. E, conforme Souza (2003, p. 41), “[...] resistir é dispor-se a reverter e subverter a linha do reconhecimento de si, deixar-se afetar por forças exteriores a este reconhecer que é efeito de assujeitamento”.

Os relatórios de prática de ensino abrem espaço para uma possível subjetivação, pois há possibilidades de inventar modos de existência – espaço propiciado na relação entre o discurso acadêmico/científico e o pedagógico –, (função-autor mais trabalhada) capazes de resistir ao poder e se furtar ao saber, ainda que os espaços em questão – universidade e escola –, ao se inter-relacionarem, possam provocar a acomodação que o espaço escolar manifesta.

Para que haja esse deslocamento – confronto entre duas FDs –, uma possibilidade é que o discurso minoritário invada o discurso dominante, promovendo mudanças na trama dos jogos de força. Do lado oposto, o que pode acontecer é o sujeito encaixar-se no sistema, resultando em um funcionamento de autoria não desenvolvido. Essas práticas acabam produzindo identidades fixas. Para Deleuze (1995), elas não chegam a extrapolar da *identidade-raiz* para a *identidade-rizoma*. Eu tomo “emprestada” a fala de Resende<sup>6</sup>, que, por sua vez, remete ao pensamento deleuzeano:

[...] se a reivindicação por uma identidade-raiz se ancora ainda na lógica identitária, o rizoma é a expressão do devir de multiplicidades, propondo um regime de signos muito diferentes, aonde não se busca hierarquias, modelos e dualismos, mas sim a instalação de um processo contínuo que não para de se alongar, de se romper e de retornar. O rizoma não remete nem ao uno nem ao múltiplo e também não é feito de unidades, mas de dimensões que se dirigem a *todos* os sentidos. Se opõe, dessa forma, às estruturas identitárias que se definem por pontos legitimados e reconhecidos de posições e correlações binárias da identidade raiz. (grifos do autor)

E as palavras do próprio Deleuze (1995, p. 37) registram que “Um rizoma não

---

<sup>6</sup> Resende, em sua dissertação, faz uma análise da questão identitária associada ao homossexual.

começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo”. O que se quer, então, não é efeito identidade-raiz – mas sim a singularidade – o rizoma. O diálogo proporcionado pelo relatório – gênero discursivo em estudo – busca tornar-se rizoma, o entre as coisas, inter-ser, pois tem como “matéria-prima” para construir o “inter-lugar” os discursos pedagógico e científico que, por sua vez, são oriundos de FDs múltiplas, produzidas numa relação interdiscursiva heterogênea. Segundo Deleuze (1995, p. 17):

As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. O plano de consistência (grade) é o fora de todas as multiplicidades. A linha de fuga marca, ao mesmo tempo: a realidade de um número de dimensões finitas que a multiplicidade preenche efetivamente; a impossibilidade de toda dimensão suplementar, sem que a multiplicidade se transforme segundo esta linha; a possibilidade de a necessidade de achatar todas estas multiplicidades sobre um mesmo plano de consistência ou de exterioridade, sejam quais forem suas dimensões.

Outra teórica da AD que reflete a respeito desse assunto é Orlandi (2001). Ela faz uma comparação entre Autor e Sujeito e entre o Imaginário e o Real. Para isso, estabelece, também, uma relação entre texto e discurso e autor e sujeito. O sujeito está para o discurso como o autor para o texto. Em outras palavras, enquanto o sujeito remete à dispersão, o autor provoca a necessidade de disciplina, organização e unidade. Mais uma vez há, aí, um paradoxo possível: a dispersão e a unidade. O discurso incita à incompletude e o texto à idéia de início, meio e fim; o sujeito, à idéia de incompletude, e o autor, à idéia de projeto totalizante. Segundo Orlandi (2001, p. 73),

[...] o autor [...] é representação de unidade e delimita-se na prática social como função específica do sujeito. [...] O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias.

E por que ela se refere ao imaginário? O imaginário seria justamente a unidade, completude, e a coerência que define que um texto é um texto a partir de uma certa autoria. Em contrapartida, o real seria a descontinuidade, a incompletude e a dispersão. Ora, é aí,

nesse embate, que temos o discurso. A ilusão do real é que dá a possibilidade de se instaurar o discurso e, conseqüentemente, a relação com texto, sujeito e autor.

Na análise dos relatórios, posso dizer que há, na ordem da produção, um discurso pedagógico juntamente com o discurso acadêmico que provoca uma função-autor – a autoria é uma função do sujeito –, tentando agrupar os discursos, estabelecendo relação entre o real e o imaginário.

A função-autor – organização, coerência do texto – é um modo de resistência (FURLANETTO, 2003, p. 116), ou seja, resistência à dispersão (nem sempre se consegue) e depende do modo (modo esse que depende do diálogo entre os discursos acadêmico e pedagógico) como o “autor” organizará seu texto. Partindo disso, posso dizer que o fato de o sujeito, nos relatórios, “ocupar” um entre-lugar – espaço entre o discurso acadêmico/científico e o pedagógico – por efeito do funcionamento do interdiscurso e da ordem discursiva, dá, justamente, ao modo o poder de dar o tom. O efeito pode ser a singularidade/subjetividade ou o assujeitamento/identidade. Na primeira possibilidade, a função-autor – função discursiva do sujeito – é considerada “como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como fulcro de sua coerência” (ORLANDI, 2001, p. 75). Ora, o relatório de estágio autoriza o sujeito a ocupar um espaço diferenciado, determinado, é claro, pelo contexto sócio-histórico – exterioridade – e também submetido às regras das instituições, e por isso, exposto a um espaço em que pode haver resistência, gerando aberturas heterogêneas, porque é ponte entre o discurso pedagógico e acadêmico. A resistência, nesse espaço, fortifica a coerência, uma vez que ela é possível também na multiplicidade. É o uno no múltiplo. Segundo Orlandi (2001, p. 76), “o sujeito precisa passar da multiplicidade de representações possíveis para a organização dessa dispersão num todo coerente, apresentando-se como autor, responsável pela unidade e coerência do que diz”. Neste caso, tem-se coerência e unidade formada na diversidade, o que dá a possibilidade da instauração de um

sujeito fragmentado, que, no múltiplo – conflito entre discurso acadêmico/científico e pedagógico – organiza a unidade; ele se subjetiviza, e não se individualiza, e cria ilusão de identidade homogênea. Na segunda possibilidade, mesmo que o efeito-autor se manifeste pela desordem, incoerência na materialidade textual, isso não deixa de ser singularidade, pois, na ordem, ele não marca seu espaço, que, nesse caso é plural e heterogêneo; ele marca a homogeneidade pela desordem, deixando à margem a possibilidade de resistência (Foucault). O autor aparece assujeitado também à desordem, o que provoca, como efeito, a emergência pela função-autor, porque não há a disciplina necessária à organização do discurso. Ou seja, um discurso incoerente pode dizer pouco e esse pouco é o reflexo ou efeito do autor desse relatório.

A unidade e coerência previstas pela função-autor remetem, portanto, às questões de textualidade, mas, é claro, submetidas à ordem discursiva. Para isso, não é relevante, aqui, uma análise das questões específicas de textualidade dos relatórios, mas sim a produção de sentidos via análise discursiva, que permitirá chegar ao processo de tomada de posição – manifestação, aliás, que não é percebida nesses relatórios. São as condições de produção desse material que darão a possibilidade de percepção de uma posição produzida na relação poder/saber.

Partindo do exposto acima, busco nos relatórios marcas, rupturas, criação do sujeito enunciador, marcado por um espaço, voz, resultado de um sujeito heterogêneo, constituído no/pelo processo de alteridade, assujeitado ou subjetivado, interpelado pela ideologia e mesmo assim responsável pelo seu dizer.

Há, ainda, um integrante que é peça chave no que se refere à autoria – o leitor. Se parto da idéia de que o autor aposta no leitor, este também faz parte do processo de autoria. O leitor, que é também o outro nesse diálogo, “completa” o sentido e atribui, segundo reflexões de Bakhtin (2000), um novo sentido ao texto, numa espécie de diálogo em que vozes se

misturam e criam o efeito de co-autoria dado pela interpretação.

E o que se espera da tão “sonhada” relação entre teoria e prática? O diálogo entre os discursos acadêmico/científico e pedagógico?

Para iniciar a discussão desse tópico, tomo emprestado um dizer muito comum das salas de aula, que, a meu ver, já virou um “chavão” que perdeu o sentido. Dizem muitos alunos: “A teoria é bonita” – ou pior: bonitinha –, “mas a prática é diferente”; ou “A teoria é uma coisa completamente diferente da prática”. Nesse momento, respondo que, provavelmente, há um problema ou na teoria ou na prática desse sujeito, pois eu só construo minha prática correlacionada à minha teoria, portanto, se uma coisa não encontra a outra em nenhum momento, só posso concluir que a prática proposta não faz sentido, caso contrário ela estaria em outro patamar. E eu sou, ainda, radical quando digo que esse sujeito se encontra deslocado, mesmo porque o sujeito não pode se encontrar desligado de uma formação discursiva – esquecimento n. 1 de Pêcheux –; logo, não pode falar de sua prática sem que esta tenha um referente teórico. Não há como dissociar as duas coisas. Se não consigo estabelecer um diálogo entre teoria e prática é porque minha teoria não basta para a construção de minha prática, ou porque ainda não adotei um discurso – resultado do des-encontro com o outro – como próprio.

Segundo Furlanetto<sup>7</sup>,

Outro elemento crucial na relação teoria/prática é aquilo que comumente é referido como “transposição” de conhecimentos para a prática (no caso, da sala de aula). Conhecimentos teóricos são uma generalização, ao passo que a prática tem relações concretas e seres humanos lidando com outros seres humanos e com elementos instrumentais; há, pois, uma enorme distância entre uma coisa e outra. É preciso, nesse empreendimento, que o pesquisador se volte para seu próprio discurso, o que pode fazer de modo especial escutando o outro. Trata-se, portanto, de aceitar que o aprendizado precisa de etapas teóricas e práticas (de vários níveis) – o que, em última análise, desmancha parcialmente os limites entre essas categorias, tais como estabelecidas pela tradição. Teoria e prática em AD, mesmo no nível de prática de análise do pesquisador, se articulam estreitamente.

---

<sup>7</sup> Disponível on-line em <<http://flor.trix.net/agatha/tipo.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2004.

A partir disso, posso dizer que o distanciamento entre teoria e prática poderia afinar-se na relação dialógica entre o discurso do professor e o outro, permitindo, assim, a aproximação entre as etapas teóricas e práticas. Isso implica também o como acontece o contato sujeito-professor e teoria, uma vez que a interpretação se constrói a partir da definição do papel do sujeito na constituição dos sentidos e deste com o mundo, o que engloba seus conhecimentos culturais, bem como o espaço em que esse sujeito vive.

Ora, se o sujeito se constitui pela linguagem, no entrecruzamento de diversos discursos que o atravessam, isso faz com que o que ele acredita ser sua prática tenha que ser considerado a partir do resultado de sua relação com o outro, sua construção de representação e o interdiscurso, ou seja, com o dizer do outro, com as leituras que constroem sua fundamentação teórica. Então, como isso não se confirma, normalmente, no discurso dos professores? Por que a relação deles com a linguagem e, por conseguinte, a construção desses sujeitos se dá em um bloco homogêneo, constituído por sujeitos cartesianos, racionais, que fazem da língua instrumento e, por isso, seguem somente o “manual” de “como ensinar Língua Portuguesa”, ou minimizam o ensino da Língua Portuguesa com o estudo somente do sistema da língua?

Relembro, ainda, aqui, com isso, outra expressão muito presente: “A minha prática é condicionada pela prática que eu vivenciei”. Quer dizer que a construção de um sujeito heterogêneo busca, também, ver como o sujeito que aí se encontra – homogêneo – construiu-se no espaço escolar. É imprescindível que ocorra uma mudança, primeiramente, no sujeito professor, porque muitos deles foram co-autores (enquanto alunos) de uma prática marcada pela regra e pela busca da verdade, para daí conseguir lidar diferentemente em sala de aula com uma proposta que não busque somente a completude do conhecimento. Para a possível mudança, falta a reflexão da prática, cuja “fórmula” proposta vigente tende a ser inquestionável, mesmo porque não há ruptura; logo, o sujeito não chega a questionar e por

isso diz que a prática não se aproxima da teoria, ou ainda, “ilude-se” com essa relação.

Também não acredito que haja a possibilidade de “transmitir” a teoria, uma vez que para isso haveria a teoria “certa” – e aí se repetiria o mesmo problema. Impondo uma teoria, retornamos ao mesmo ponto: um choque entre o que se diz e o que se faz. Sendo assim, reforçaríamos aspectos da cultura ocidental que explicam desejos de completude, verdade, controle e, portanto, de poder – presentes na sociedade e, por isso, nas instituições e no sujeito. Em outras palavras, o sujeito futuro professor busca um processo identitário com o que ele chama de “modelo”, seu professor, ou seja, uma identidade – entendida, aqui, como a busca da unidade – e aí surge a repetição do método, não permitindo, assim, a constituição da singularidade, a instauração de subjetividades.

A prática reflexiva se constrói a partir do momento em que busco ver historicamente como os sujeitos são produzidos em determinado espaço (efeitos). Para tanto, nem uma nem outra se bastam – a teoria e a prática: a teoria se constrói (não é imposta) pelo professor, através da relação com o outro, como dito anteriormente, até que este, a partir das práticas de liberdade, da idéia de ensino rizomático, construa sua voz una e múltipla e, daí, construa o seu discurso, consolidado na tão esperada relação teoria e prática.

Partindo desse paradoxo – busca da teoria e da prática em um espaço marcado pelo heterogêneo, em um espaço dominado pelo discurso monolíngüe –, temos que encontrar uma possível entrada. Segundo Bertoldo (2003, p. 185):

Entendemos [...] que o discurso da sala de aula de LA [Linguística Aplicada] se impõe como um discurso que promete a completude, via domínio de uma teoria que tudo soluciona. [...] nossa análise permitiu entender como um discurso que, propondo-se completo, faz emergir a falta (teórica) no sujeito, verifica-se um movimento em direção a um desejo por ser teórico, de modo a permitir a articulação pretendida entre a tal teoria e a prática pedagógica.

É na tensão gerada que há uma brecha para pensarmos na possibilidade de mudar esse quadro. Se a realidade nos mostra que os futuros professores não associam teoria e prática coerentemente, porque estão apenas em busca de respostas pontuais, posso dizer que é



na falta das respostas que poderemos, talvez, gerar o desejo de ser teórico.

#### 4 RELATÓRIOS DE PRÁTICA DE ENSINO: UM GÊNERO DISCURSIVO

No ensino de Língua Portuguesa, nos últimos anos, tem sido comum a proposta de trabalhar a produção de leitura e a produção de textos. Para realizar esse propósito, busco reflexões nos estudos de gênero discursivo e parto do percurso da linguagem, que apresenta como materialidade concreta o texto, que, por refletir a sociedade, manifesta uma materialidade não imediatamente perceptível, que é o discurso. Por isso, ao produzirmos leitura, identificamos nos textos os discursos, e ao produzirmos textos, produzimos gêneros discursivos.

Todas as atividades da esfera humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos [...] fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, p. 279, grifos do autor)

Dito de outra forma, há organização textual que leva em consideração não somente a estrutura de um texto, como até então era visto o texto, mas também os elementos enunciativos, uma vez que o texto não é um amontoado de frases, é, sim, uma trama que necessita, para seu entrelaçamento – produção de texto –, bem como para seu processo de desfiar – leitura –, partir das condições de produção, para, posteriormente, surgir seus efeitos

de sentido, algo possível, então, pela perspectiva do gênero discursivo.

Além dos elementos acima apontados, acredito que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é o que entrelaça a trama, visto que as situações de interação verbal são inesgotáveis e, portanto, dão a possibilidade de ampliação dos gêneros de acordo com as mudanças decorrentes em uma esfera social.

Outro aspecto a ser ressaltado neste estudo é que:

Uma concepção clara da natureza do enunciado em geral e dos vários tipos de enunciados em particular (primários e secundários), ou seja dos diversos gêneros do discurso, é indispensável para qualquer estudo, seja qual for sua orientação específica. Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades de gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a língua e a vida. (BAKHTIN, 2000, p. 282)

Sendo assim, justifica-se o percurso teórico dos gêneros discursivos por duas razões: a primeira é que essa pesquisa é um estudo linguístico; a segunda, o ensino de Língua Portuguesa tem a base nos gêneros discursivos. E aí, a análise dos relatórios me levou à hipótese de que, apesar de muitos professores “acharem” que estão trabalhando com gêneros discursivos, eles ainda estão trabalhando com classificações normatizadas do texto. Assim, os alunos não estão produzindo gêneros discursivos, mas sim textos narrativos, descritivos e dissertativos, e também não produzem leitura. Deste modo, o trabalho com o texto na sala de aula tem ainda sustentação na estruturação do texto que o classifica em narrativo, descritivo, dissertativo, apesar de as propostas e diretrizes de ensino apoiarem-se no trabalho com o texto através dos gêneros discursivos, o que remete aos princípios teóricos da AD ou à teoria geral de gêneros de Bakhtin.

Na proposta defendida aqui, a produção de textos que se quer leva em consideração as condições de produção de determinado gênero discursivo e o fato de que a produção de leitura gera efeitos de sentido através do texto que manifesta o discurso. Para isso, ao traçar uma reflexão sobre produção de leitura e produção textual, com base nos

gêneros discursivos, pretendo mostrar que o estudo via gênero discursivo propicia a análise do discurso a partir de textos de diversas fontes.

Quando falo em gênero, a primeira idéia que surge é que por trás de uma leitura ou um texto há uma produção, logo, há o envolvimento de um sujeito que se insere na linguagem e é constituído por ela. O texto, que é o local de manifestação social e discursiva, nos permite a interação verbal, pois ele é que é usado como aporte estrutural para o emprego e manejo da língua. Mas o texto não é somente estrutura: ele é escrito e lido por sujeitos, cujas marcas são detectadas no discurso. A escrita acontece a partir de operações, ou seja, lugar de constituição de sujeitos, práticas que abarcam relações entre sujeitos que dão origem à interação, mas que são controladas por mecanismos da sociedade, pois, feliz ou infelizmente, não podemos dizer sempre tudo que pensamos, muito menos podemos escrever tudo o que queremos.

Como então detectar esses “furos”? Isso será evidenciado na enunciação do discurso, que marca o tempo e o espaço de onde os sujeitos “falam”. Por “acontecer” entre meios, fios, frestas, o discurso caracteriza-se por sua materialidade abstrata, que se concretiza no texto. Sendo assim, os gêneros discursivos não envolvem somente a estrutura textual; eles são percebidos/identificados pela materialidade concreta, mas é na materialidade abstrata, inseridos no social, que se estabelecem os efeitos de sentido marcados pela ideologia, construídos no processo de produção de leitura e escrita. Deste modo, a produção de leitura parte da língua, estruturada em texto, inserida em um processo social que se organiza através de instituições, para chegar na materialidade abstrata e ideológica do texto. Ler é, nesse sentido, encontrar no texto as marcas do processo discursivo. Já a produção escrita faz o percurso inverso. Ela parte de um sujeito inserido na sociedade, já absorvido pelas instituições sociais, através da memória discursiva, que deixará marcas no texto, através da língua.

Em relação à produção de leitura, surgem situações em que os alunos estagiários

estão acostumados a uma compreensão praticamente pronta e explícita do texto, interpretando-o como portador de verdades absolutas; não têm comumente a prática de questionar esses textos com que trabalham, não demonstram condições de contra-argumentá-los ou de relacioná-los com outros textos. Eles só lêem os mecanismos estruturais do texto, não passam da materialidade concreta, pois não levam em consideração que esse texto está inserido em uma sociedade, refletindo essa sociedade e deixando marcas do sujeito que fala, ou seja, tem voz.

O que se pode dizer aqui é que eles não buscam des-fiar as tramas produzidas no social e que aparecem como efeito, instituindo, assim, a subjetivação, mas sim fiam o assujeitamento. A leitura e a produção são possibilidades de práticas de liberdade que levam a desvendar e produzir resistências, além de compreender os jogos que nos fazem sujeitos, ou seja, constituir o que somos.

E em relação à produção escrita, os textos sugeridos nos relatórios para o trabalho em sala de aula indicam que o aluno não parece partir do seu ponto de vista, mas segue o modelo sugerido/determinado, afirmado pela “voz comum” dos argumentos de autoridade, sem mesmo suspeitar que essa “voz comum” não é a única; porque vê o sujeito na origem. Ele não chega a fazer re-leituras, não busca no outro a sua complementação – antes, faz das palavras do outro as suas, repetindo-as sem reflexão ou crítica textual.

Não só a leitura e a produção textual, mas também o processo de produção de sentidos, gerado durante esses dois processos, é crucial no processo de ensino e aprendizagem. Daí a preocupação com o como ler, com quais estratégias usar e, ainda, com o como fazer com que os alunos percebam quais estratégias foram usadas para a produção textual, a fim de que, posteriormente, empreguem isso na produção.

Na proposta de trabalho a partir dos gêneros discursivos, o que se tenta, então, é analisar textos de diversas fontes, a fim de fazer perceber que o texto, por ser construído pela

língua, carrega a história das palavras, que, quando manifestadas por um sujeito, identificam sua ideologia, que é resultado das FDs que o constituem naquele momento.

#### 4.1 O CORPUS

O *corpus* analisado neste trabalho compõe-se dos relatórios de Prática de Ensino, como já explicitado. Neste capítulo, explorarei a estrutura dos relatórios analisados – como são construídos, quais são suas partes –, além de situá-los no espaço em que eles acontecem na matriz curricular. Exporei, também, elementos da disciplina em que os relatórios são propostos. Esta etapa tem como finalidade principal apresentar ao leitor uma síntese da estrutura em que é proposta a escrita do relatório de Prática de Ensino, com o intuito de familiarizá-lo em relação ao *corpus*, facilitando a compreensão da análise efetuada na seqüência.

O relatório de Prática de Ensino de Língua Portuguesa relata todas as atividades desenvolvidas pelo aluno na execução do projeto de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na modalidade de estágio supervisionado. Essas atividades são elaboradas na disciplina de Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio, que acontece no oitavo período do curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas.

A seguinte matriz curricular é organizada em oito semestres letivos e composta das seguintes disciplinas:

Tabela 1: Matriz curricular do curso de Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas – grade curricular 19

SEM	N.	DISCIPLINA	CARGA-HORÁRIA	
			CRÉD	H/A
	<b>1</b>	<b>Língua Portuguesa I</b>	<b>04</b>	<b>60</b>

1.	2	Metodologia Científica	04	60
	3	Produção de Textos I	04	60
	4	Teoria da Literatura I	02	30
	5	Literatura Brasileira I	02	30
	6	Língua Inglesa I	04	60
2	7	Língua Portuguesa II	04	60
	8	Produção de Textos II	04	60
	9	Língua Inglesa II	04	60
	10	Literatura Brasileira II	04	60
	11	Teoria da Literatura II	04	60
3	12	Língua Portuguesa III	04	60
	13	Língua Inglesa III	04	60
	14	Língua Latina	04	60
	15	Literatura Brasileira III	04	60
	16	Filosofia	04	60
4	17	Linguística I	04	60
	18	Língua Portuguesa VI	04	60
	19	Língua Inglesa IV	04	60
	20	Psicologia da Educação	04	60
	21	Literatura Portuguesa I	04	60
5	22	Língua Portuguesa V	04	60
	23	Língua Inglesa V	04	60
	24	Linguística II	04	60
	25	Literatura Portuguesa II	04	60
	26	Estrutura e Funcionamento Ensino Fundamental e Médio	04	60
6	27	Língua Portuguesa VI	04	60
	28	Língua Inglesa VI	04	60
	29	Linguística Aplicada ao Ensino	04	60
	30	Literatura de Língua Inglesa I	04	60
	31	Literatura Infanto-juvenil	04	60
7	32	Língua Portuguesa VII	04	60
	33	Língua Inglesa VII	04	60
	34	Literatura de Língua Inglesa I	04	60
	35	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04	60
	36	Metodologia do Ensino de Língua da Língua Inglesa	04	60
8	37	Didática	04	60
	38	Prática de Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Português e Literatura no Ensino Médio	10	150
	39	Prática de Ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio	10	150
		TOTAL	164	2460

A disciplina referente à Prática de Ensino tem como ementa orientação ao projeto de estágio, orientação às atividades de estágio e relatório final. Eu diria que o principal objetivo, a partir dessa ementa, é proporcionar ao aluno momentos de diálogo entre uma possível teoria e sua respectiva prática. O encaminhamento geral da disciplina (orientações da estrutura do projeto e do relatório e andamento das atividades burocráticas) está a cargo do professor responsável pela disciplina, mas as orientações específicas são efetuadas por um professor que assume o compromisso de monitorar a elaboração do projeto, bem como sua execução (visita às escolas), além de orientar a escrita do relatório final, fonte de análise deste trabalho. Para exercer essas atividades, o professor orientador tem uma hora semanal. Vale lembrar que o estágio é efetuado nas escolas da rede pública da região, na disciplina de Língua Portuguesa nos níveis de ensino Fundamental e Médio.

No que tange, mais especificamente, ao relatório, “arrisco dizer” que o principal objetivo é a possibilidade de reflexão da relação teoria e prática. E, como já dito nas seções anteriores, a busca da inter-relação do discurso pedagógico e do acadêmico/científico, espaço proporcionado nesse material. A estrutura do relatório fica assim dividida: apresentação, dados de identificação, justificativa, objetivos geral e específicos, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais, além, é claro, de elementos estruturais, tais como capa, sumário, referências, anexos, etc.<sup>8</sup>

A apresentação é a exposição sucinta do trabalho, fornecendo informações sobre sua natureza, sua importância e sobre como foi elaborado: justificativa, objetivos, fundamentação teórica, metodologia e considerações finais. Ao ler esta parte, o leitor deverá sentir-se esclarecido a respeito do tema do trabalho, assim como dos conteúdos que foram trabalhados. Outro item a ser apresentado é o local onde foi realizado o estágio, bem como dados obtidos no estágio de observação, tais como: filosofia da escola, perfil dos alunos e

---

<sup>8</sup> As informações a seguir fazem parte do material que é entregue aos alunos para a orientação da escrita do relatório.



descrição da série/turma.

Apesar de ser elemento fundamental na parte da apresentação, há ainda uma seção específica para dados, tais como nome da instituição, do acadêmico, do supervisor de estágio, do orientador, da escola-campo e do professor titular da disciplina no local de estágio.

Após esses dados informados, segue a divisão do relatório em Ensino Fundamental e Médio, e aí a estrutura se repete. Em ambos, o passo seguinte é a justificativa. Lá estão os aspectos legais do curso e a importância do estágio para a consolidação da graduação. Há, ainda, a apresentação da série em que se desenvolverá o trabalho e a caracterização do grupo. E, também, a contextualização da necessidade de se conhecer melhor o assunto a ser trabalhado, ressaltando a importância ou mesmo a relevância do trabalho para a reflexão sobre o melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Além disso, aparece, também, a justificativa teórica para a realização do estudo.

O próximo passo são os objetivos. Aí consta o que foi realizado e para que finalidade, sempre em relação ao que se espera do aluno, mais especificamente, em relação às atividades propostas na metodologia.

A fundamentação teórica é uma das principais partes. É a realização de uma pesquisa bibliográfica acerca dos conteúdos do projeto. Os alunos apresentam uma reflexão acerca das fontes gerais importantes da literatura a respeito dos conteúdos, assim como fundamentos teóricos específicos para o estudo. É, assim, uma revisão da literatura (livros, artigos de revistas especializadas sobre o tema, pesquisas na internet). Esta parte será uma das principais fontes para a análise, uma vez que é aqui que se mostram os elementos do que tenho chamado discurso científico ou acadêmico. A análise também será complementada pela parte que será exposta abaixo, a metodologia, cuja relação se dá com o discurso pedagógico.

Na metodologia, é produzido um texto introdutório para apresentar a prática pedagógica adotada e a concepção de ensino. Nela, o acadêmico relata cada aula ou grupo de

aulas, de acordo com o que estava previsto no projeto. Neste caso, são as atividades desenvolvidas, a justificativa para as atividades que não foram desenvolvidas e para aquelas que foram acrescentadas e/ou alteradas, além de breve relato sobre as reações dos alunos e, ainda, o que é a parte mais importante, mas raramente presente nesse material, a análise crítica da aula, ou seja, aspectos positivos e/ou negativos, justificando os aspectos negativos com sugestões de novas propostas.

A última etapa aqui apresentada é, então, a de considerações finais, que recai, justamente, na culminação da reflexão entre a teoria e a prática. É nesse espaço que poderei perceber mais especificamente a análise do aluno, sua voz, que busca aliar a “conversa” entre os discursos pedagógico e científico ou acadêmico. Estão no mesmo lugar, então, informações relevantes quanto ao desenvolvimento e implementação do projeto elaborado para a execução da prática, alterações que foram necessárias para validar/atingir objetivos e justificativa proposta. Aqui, o autor manifestará seu ponto de vista sobre os resultados obtidos, sugerindo novas abordagens a serem consideradas em trabalhos de pesquisa e aplicação pedagógica. Sendo assim, a proposta é produzir um texto, relacionando os objetivos e o referencial teórico com o resultado da prática em sala de aula, além de retomar os pontos principais desenvolvidos e incluir o seu ponto de vista, enquanto autor do projeto elaborado, sobre os assuntos apresentados, discutidos e interpretados.

Deterei minha análise mais especificamente na fundamentação teórica, na metodologia e nas considerações finais. Isso se justifica porque é aí que conseguirei buscar os fios que tento tramar neste trabalho, pois são eles que delinearão os espaços que busco: a relação teoria e prática, que demarca, também, o espaço ocupado pelo professor, bem como a possibilidade de explorar a heterogeneidade.

## 4.2 REFLEXÕES SOBRE OS RELATÓRIOS: UMA ANÁLISE HORIZONTAL E VERTICAL

Um texto nunca é origem do dizer, ele se constrói a partir de outras vozes que, entrecruzadas com a voz do enunciador, caracterizam as condições de produção de um texto, não esquecendo, é claro, que é o enunciador quem dá o tom, tornando-se responsável pelo seu dizer. E, nesse “coral”, aparece o discurso pedagógico fundido ao discurso acadêmico, que, por conseguinte, se formam a partir de outros discursos.

Assim, a busca pelas condições de produção desse material se dirige ao processo de interpretação – objeto de trabalho da AD –, construído no gênero discursivo em estudo. O pesquisador não é neutro, muito menos consegue separar-se da memória discursiva e da formação sócio-ideológico-acadêmica ao entrar no processo de “interpretação” da escrita de outrem. Pelo contrário, ele é parte da (de)formação dos efeitos de sentido.

Nesse caso, é dos interstícios do discurso desses relatórios que emergem aspectos do sujeito professor e sua prática, e tanto o analista quanto o acadêmico autor, no âmbito teórico, ocupam um lugar de deslocamento – condição de toda FD –, uma vez que o seu dizer se constrói a partir de outros discursos, marcados pela alteridade, ainda que delimitem seus espaços. O sujeito remete-se, constrói-se a partir de outros discursos, mas delimita o(s) seu(s) espaço(s), o que constitui o processo de autoria de um texto. Ou seja, eu escrevo a partir da relação estabelecida com o outro, mas escrevo o mesmo de outra forma. Segundo Foucault (2004, p. 24)

Enquanto que a proveniência designa a qualidade de um instinto, seu grau ou seu desfalecimento, e a marca que ele deixa em um corpo, a emergência designa um lugar de afrontamento; é preciso ainda se impedir de imaginá-la como um campo fechado onde se desencadearia uma luta, um plano onde os adversários estariam em igualdade; é de preferência – o exemplo dos bons e dos malvados o prova – um “não-lugar”, uma pura distância, o fato que os adversários não pertencem ao mesmo espaço. Ninguém é portanto responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício.

Posso relacionar aqui, então, que há no interstício, no “não-lugar”, um espaço onde o discurso acadêmico e o pedagógico se entrecruzam e, justamente por chocarem-se, estabelecendo relação entre poder (pedagógico) e saber (acadêmico), como diz Foucault, situadas – a escola e a universidade – em práticas sociais, inscrevem-se subjetividades, oriundas dos efeitos dos movimentos construídos na ordem da produção.

Segundo Orlandi (2001, p. 94),

Todo texto é heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições de sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia.

Os sentidos de um texto dependem sempre do atravessamento de vozes que o constituem a partir das relações interdiscursivas. Diante desse atravessamento de vozes, partirei em busca, nos relatórios – na materialidade do texto, que é heterogêneo –, das diferentes FDs que o constituem. E aí tentarei complementar as perguntas feitas no início deste trabalho. É a pergunta que move a pesquisa, porque é ela que dá a ilusão de verdade – processo esse que conduz à busca da construção do conhecimento. Quem é o professor de Língua Portuguesa? Que sujeito é esse? Que espaço ocupa? Como reflete suas angústias no processo ensino-aprendizagem? Como é sua produção escrita e sua produção de leitura? Como explora essas práticas, que são a base do ensino de Língua Portuguesa? Como é a relação entre o discurso pedagógico e o discurso acadêmico? Como é produzido esse sujeito professor de Língua Portuguesa?

Esses questionamentos não encontrarão respostas, e em muitos casos, problematizam ainda mais, uma vez que o objetivo não é dar respostas, mas buscar “possíveis rupturas” que poderão levar a outros caminhos, pois o que interessa nessa análise é perceber os movimentos que se manifestam nesse material escrito. O que importa não é o quê, nem quem resiste, mas a dinâmica de forças que apontam as rupturas no que diz respeito a práticas

sociais. O que importa é descrever jogos/tensões de forças, porque essa estratégia é que tem o poder de engendrar resistências para compreender os jogos – práticas de assujeitamento – pela sujeição/dominação – e subjetivação – pelo cuidado de si juntamente com a possibilidade de linhas de fuga – que constituíram os sujeitos. É, então, na subjetivação que há resistência.

Sendo assim, o relatório é um documento/monumento que foi construído, erguido e legitimado; a análise, agora, promoverá sua desconstrução/desestruturação, a partir de olhares sob linhas de tensão que criaram jogos que produzirão efeitos. O foco não é analisar o que esses “documentos” dizem, mas sim suas condições de produção. Para isso serão utilizadas as seguintes tabelas:

Tabela 2: Relatórios de Prática de Ensino:

<b>RELATÓRIO – 2002</b>	<b>RELATÓRIO – 2003</b>	<b>RELATÓRIO – 2004</b>
<b>2002 – 1</b>	<b>2003 – 1</b>	<b>2004 - 1</b>
<b>2002 – 2</b>	<b>2003 – 2</b>	<b>2004 - 2</b>
<b>2002 – 3</b>	<b>2003 – 3</b>	<b>2004 - 3</b>
	<b>2003 – 4</b>	<b>2004 - 4</b>
		<b>2004- 5</b>

Tabela 3: Partes do Relatório de Prática de Ensino:

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>I</b>
<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>J</b>
<b>OBJETIVO GERAL</b>	<b>OG</b>
<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>OE</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>FT</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>M</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>CF</b>

#### 4.2.1 Uma análise horizontal: espaço de exposição e esconderijo

O primeiro aspecto a ser analisado será algumas incoerências decorrentes do que o relatório apresenta na fundamentação teórica e na metodologia e do que ele reflete nas considerações finais, momento que é resultado da aplicação da atividade prática proposta a partir de uma “suposta” teoria. Essa análise propõe ver o material de forma horizontal, ou seja, ver os efeitos de sentido entre as partes de um mesmo relatório e, longe de delimitar o que é certo ou errado, melhor ou pior, o que quero é questionar as condições de produção desses discursos. Sendo assim, buscarei no texto frestas que possibilitem a percepção da interdiscursividade, para chegar nas FDs correspondentes às formulações desses alunos futuros professores.

Percebo que há, nos jogos que instituem a relação entre poder e saber, uma tendência em que o efeito de saber dá poder, ou seja, o simples fato de a posição ocupada por um professor qualificá-lo com o posto (ilusório) de saber, o coloca em situação de “ilusão” de poder. Só que esse poder estabelece relação entre o dominado e o dominador em instâncias diferentes. Enquanto o professor talvez se ache “dono da verdade”, ele também será submisso à ordem que busca, diante da formação social em questão, a homogeneização. Assim, é importante saber que discurso emerge quando os professores buscam incessantemente “apoio” em alguns textos escolhidos e, também, em termos lingüísticos que produzem situações em que o poder/saber lhe dá sustentação e tem como efeito subjetividades perdidas em meio à vontade de estabelecer relações de interação entre os alunos (interlocutores), quando o que lhes dá poder é, justamente, o contrário: a necessidade de ditar as normas do ensino – típico do discurso pedagógico. Nesse jogo, percebo alunos e professores “tentando” formar os supostos sujeitos críticos, quando a voz do discurso pedagógico se sobressai.

Começo a análise, então, com o **relatório (2002-1)**. Observando a fundamentação

teórica, percebo esse jogo marcado pela busca da autoria. Nessa parte, diz o aluno:

**(2002-1-FT)** “Portanto é via linguagem que nos constituímos enquanto sujeitos”.

“A prática pedagógica terá como conteúdo a língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades **interacionais** que caracterizam e articulam visões de mundo”.

E aí há uma citação de Bakhtin, que diz:

**(2002-1-FT)** “A significação da palavra se refere à realidade efetiva nas condições reais de comunicação verbal”.

Nesse jogo, após relatar as atividades efetuadas, o mesmo aluno, nas considerações finais, escreve:

**(2002-1-CF)** “a comunicação envolve emissor – professor – e os receptores – alunos”.

Detecto aí um deslize entre o discurso acadêmico/científico e o pedagógico, que se manifesta após o aluno ter efetuado as atividades na prática. Por mais que a academia diga que o processo ensino-aprendizagem se constrói na alteridade, na interação – e com isso surge a possibilidade de pontos de fuga e sinal de resistência –, temos palavras finais de conclusão que abafam práticas de liberdade justamente no momento em que se unem os dois discursos – pedagógico e acadêmico –, uma vez que o aluno conclui que a posição do professor é a de emitir e a do aluno é de receber. Como as formações discursivas fazem parte das condições de produção de um dado texto, é delas que depende, também, o sentido. Sendo assim, a partir da memória discursiva se constituem as FDs, que, nesse caso, marcam a ilusão de “diálogo” em sala, que é, justamente, característica do discurso autoritário.

Orlandi (1996, p. 22) cita, como exemplo, para situação semelhante, o livro didático:

[...] o material didático [...] tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto.

Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar seqüências, etc.) A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.

E diz ainda Orlandi (1996, p. 29):

O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado, segundo o que pudemos verificar, em dois aspectos do DP: a metalinguagem e a apropriação do cientista pelo professor.

Nos deslizes – posições de FDs diferentes, em que não há a coerência exigida pela função-autor – descritos no relatório em análise (2002-1), percebo a manifestação do automatismo em relação aos modos de lidar com o material em sala de aula, ou seja, o que prevalece é saber o material didático, ou ainda, dominar a metalinguagem, na metodologia, ou seja, no como utilizar o material, ou ainda, no como lidar com o conhecimento, e aí a relação que se estabelece é a que, de fato, leva à manipulação, pois professor emite o conteúdo, a metalinguagem, de forma que saiba classificá-lo e identificá-lo, e o aluno recebe, ou seja, como diz Orlandi (1996, p. 31), “[..] há aceitação e exploração dessas representações que [os alunos] fixam o professor como autoridade e a imagem do aluno que se representa o papel do tutelado”. Além disso, como o professor possivelmente só domina aquele recorte que levou, fica “mais fácil”, justamente, manipular, porque ninguém pode vir a desconfiar do conhecimento dele, provocado pelo efeito do poder que esse espaço lhe concede. A sala de aula é, então, espaço de possível exposição e possível esconderijo.

Tenho a impressão de que aí o professor retoma as rédeas do autoritarismo que é chão para o discurso pedagógico e assujeita-se. É o que Pêcheux chama de Esquecimento n.1. É o apagamento que uma FD exerce sobre a outra, ou seja, ao assujeitar-se, o professor vê-se diante da dominação do discurso que lhe dá a autoridade, mas a possibilidade de um discurso que dialogue com esse se anula, assim como a possibilidade de interação. Diz Orlandi (1996,



p. 17):

[...] parece-nos que, enquanto discurso autoritário, o DP (discurso pedagógico) aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro.

O apagamento que uma FD exerce sobre a outra, na escola, também é marcado por uma seleção que decide quem pode e quem não pode fazer parte dela, e, por isso, há ainda seleção que decide quem pode e quem não pode se apropriar do discurso pedagógico, mas é no processo interno que o esmagamento do outro acontece, porque o assujeitamento ao que Orlandi chama de “ser excluído do dizer-ato-decisão” é camuflado, mas dentro da sala de aula, na interação aluno/professor, ele é marcado no modo como o “manipulador” “constrói” o conhecimento.

Outro exemplo que marca uma incoerência e que delimita, de outra forma, o assujeitamento de que falei anteriormente é o cruzamento das seguintes falas do mesmo relatório.

**(2002-1-FT)** “Ao pensar o ensino da Língua Portuguesa, na escola, **deve-se** priorizar o trabalho com o texto [...]” “**Deve-se**, então, redimensionar a importância da leitura [...]” “o aluno **deverá** encontrar critérios para avaliar o grau da boa organização de um texto”.

Aqui, temos presente, então, a relação com a verdade, com a idéia de regras a serem seguidas para o ensino da Língua Portuguesa. Para contribuir com essa análise, busco, no mesmo material, atividades propostas na metodologia. No início das atividades práticas, o acadêmico propôs a leitura de uma “mensagem”.

**(2002-1-M)** “Em seguida, foi lida, pela professora, uma mensagem (v. Anexo A) que foi analisada pelos alunos. Através da mensagem, enfatizou-se a importância de sermos tolerantes com nossos colegas, nossa família, enfim, com todas as

pessoas que nos cercam. [e aí, o silenciamento, marcando a possibilidade de incluir, ainda, o professor?]

Com a entrada desse texto na sala de aula e, conforme o que o estagiário enfatizou, posso suspeitar que o que prevaleceu foi a “mensagem” do professor. São sentidos produzidos de determinadas FDs, o que, em outras palavras, seria “passar” (expressão muito usada pelos alunos e professores) o que ele achou que o texto significava. No material do acadêmico, registra-se que o texto foi analisado pelos alunos, mas, em seguida, afirma-se que se enfatizou a importância de ser tolerante, ou seja, foi essa a idéia que possivelmente prevaleceu. Na fundamentação teórica, diz o texto:

**(2002-1-FT)** “Comunicar [...] É poder também argumentar, contra-argumentar, fazer inferências, deixar algo nas entrelinhas”.

Será que houve possibilidade de argumentar? Não foi a interpretação do estagiário que prevaleceu? Outro aspecto importante é o momento em que esse texto “acontece” na sala de aula: primeiro dia, mensagem de início de estágio, o que poderá indicar o espaço de cada um na sala de aula – alunos e estagiário. Além disso, diante desse texto, o que posso esperar da proposta de trabalho em sala de aula? Tolerância, a partir da relação de aceitação, que segue a classificação de ordenamento entre dominador e dominado, que nesse texto é marcada pelo presidente “que tem poder de decisão”. Os outros representados no texto, de fato, atingiram somente seus inferiores ou, como na relação da “senhora” e o farmacêutico, o cliente. Isso destoa ainda, pois na fundamentação teórica consta:

**(2002-1-FT)** “A prática pedagógica terá como conteúdo da língua a própria língua, isto é, a fala, a leitura e a escrita enquanto atividades interacionais que caracterizam e articulam visões de mundo.”

Outro trecho da fundamentação teórica que reflete essa incoerência é uma citação de Vygotsky:

(2002-1-FT) “[...] O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir”.

Além dessa, há outra citação do mesmo autor:

(2002-1-FT) “[...] É por meio da linguagem que os indivíduos interagem ao mesmo tempo que internalizam os papéis sociais e que possibilitam seu conhecimento”.

Quais papéis sociais estão representados naquele texto? (v. anexo A) Que discursos circulam lá? Quais visões de mundo são articuladas aí? O que mais chama a atenção é a hierarquia estabelecida nesse texto. Um presidente **com poder** atinge seu gerente; este, por sua vez, atinge sua mulher, e ela atinge a empregada, que descontinuará no cachorro. No próximo “círculo de ódio” – como traz o texto – a senhora – sem profissão apresentada (seria proposital?) – perturba o farmacêutico, que grita com sua esposa. Esta, finalmente, remediará o “círculo” agradando seu esposo com seus dotes domésticos. Além dos papéis preconcebidos, temos a figura da mulher marcada “explicitamente” pela submissão. Esse texto reflete também o discurso autoritário, uma vez que delimita a idéia de que locutor e ouvinte, ou ainda, emissor e receptor, são estáticos, estão sem direito a voz. Não há aí a possibilidade de reversibilidade, como traz Orlandi (1996, p. 239).

Pela noção de reversibilidade, proponho não fixar de forma categórica o locutor no lugar do locutor e o ouvinte no lugar do ouvinte. Em minha perspectiva, esses pólos, esses lugares, não se definem em sua essência mas quando referidos ao processo discursivo: um se define pelo outro, e, na sua relação, definem o espaço da discursividade.

Se a reversibilidade é condição do discurso, nesse caso, o discurso não se constitui, o que se instaura é, mais uma vez, a ilusão de que há troca de posições entre locutor e ouvinte. Por isso, talvez, o estagiário descreva a aula marcando um interstício de fala dos alunos:

(2002-1-M) “[...] foi analisada pelos alunos”.

E, em seguida, diz:

**(2002-1-M)** “ênfatizou-se a importância de sermos tolerantes com nossos colegas, nossa família, enfim, com todas as pessoas que nos cercam”.

Há a ilusão de que o aluno analisou o texto e é isso que sustenta o discurso autoritário. Nesse jogo, não houve a possibilidade de resistência, porque, na probabilidade de deslocamento, o estagiário “conduz”, imediatamente, à homogeneização, indicando **uma** visão de mundo. E, “casualmente”, aquela facilita a manipulação, e, finalmente, aquela a que ele – estagiário – também assujeitou-se.

Sendo assim, levando em consideração o que está proposto pela fundamentação teórica, todo o texto inserido na sala de aula passa a fazer parte da constituição do pensamento dos alunos, passa a veicular sentidos, passa a internalizar papéis sociais.

Outro prisma para essa análise é a analogia que posso estabelecer com a possibilidade, via esse texto, de doutrinar, e aí tenho a imagem do professor missionário, aquele cuja vocação é evangelizar, ou seja, ensiná-los a seguirem a “cartilha da paz”. Há aí o discurso de uma formação antiga, presente na memória discursiva e que possibilita tais relações interdiscursivas que dão predominância a uma FD. Nesse mesmo rumo, tenho a fonte desse texto que me conduz ao discurso administrativo, pois ele efetuou-se na revista *Você SA*, que é direcionada para o ramo administrativo. Essa revista normalmente trabalha, também, com esse caráter doutrinário, imitando, muitas vezes, um manual de instruções. Aí tenho, então, uma FD se formando pelo interdiscurso que se concretiza pelo discurso empresarial o qual, por sua vez, entrecruza-se com o discurso do cotidiano, além do discurso do marketing, mas todos eles voltados para o benefício empresarial. Segundo Pêcheux (*apud* CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 241)

Uma formação discursiva não é um espaço estrutural fechado, já que ela é constitutivamente “invadida” por elementos provenientes de outros lugares (i.e., de outras formações discursivas) que nela se repetem, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais (por exemplo sob forma de “pré-construídos” e de

“discursos transversos”).

Diante disso, confirmo o entrelaçamento dos discursos que marcam também a heterogeneidade constitutiva deles. Ressalto, ainda, que há a possibilidade de relacionar a empresa à escola (diante dos espaços desses textos), mas não o discurso efetivamente, pois seus efeitos são diferentes – o que se “objetivou” com ele dentro da sala de aula e no espaço empresarial, retratado por tal revista. Logo, tenho aqui, mais uma vez, a heterogeneidade constitutiva do discurso, que se mantém, uma vez que a formação discursiva não precisa ser vista necessariamente a partir de regularidade, mas sim pela necessidade de constituir-se pelo interdiscurso, marcando a heterogeneidade em relação a si mesmo.

Outro exemplo que busco para a análise horizontal é o **relatório 2002-2**. Mais uma vez, tenho marcas de diferentes posições-sujeito que delimitam, de outra forma, o assujeitamento de que falei anteriormente. Para isso, busco o cruzamento dos seguintes trechos:

**(2002-2-FT)** “[...] a produção de texto **deve ser** trabalhada, partindo de uma perspectiva concreta [...] Os objetivos de ensino da linguagem **devem** prever e respeitar as diferenças [...] O professor, ao ensinar a língua portuguesa, **deve** respeitar os dialetos [...] O professor também **deve** mostrar aos alunos que a sociedade atribui valores sociais diferentes aos diferentes modos de falar [...]”. “para a formação de um bom leitor, antes de tudo, **deve-se** ter a compreensão de que todo o texto tem uma ideologia [...] As primeiras tarefas para ensinar um aluno a escrever **devem** ser simples [...]”.

Já na justificativa, apresenta-se a seguinte fala no mesmo relatório:

**(2002-2-J)** “Encarar a aprendizagem para dar sentido foi, antes de qualquer coisa, interagir, interpretar, compreender e participar; foi **não impor autoritarismo** nas relações dentro da escola e da sala de aula. **Por outro lado**, compreender o

processo de aprendizagem, foi atuar no sentido para que houvesse continuidade na busca do saber, o que não acontece isoladamente. Para caminhar com o aluno, o professor também vai, necessariamente, construindo seu próprio saber”.

Nesse exemplo, além do estabelecido entre o “ditar” o que deve e não deve ser feito no ensino contraposto com o fato de não impor autoritarismo, identifico que isso talvez se justifique pelo não entendimento do que está escrito por quem o escreveu, uma vez que o conector “**por outro lado**” não foi usado adequadamente. As duas orações se complementam e não, como foi escrito, se opõem.

Diante disso, percebo que o assujeitamento se institui, quer pela ilusão de poder, que o manipula, quer pelo pseudo-espaco que o professor ocupa, ou ainda, pelo autoritarismo marcado no discurso pedagógico – que posso chamar também de muleta –, mas também por espaços em que, como diz Orlandi (1996, p. 36) “[...] o outro ouve no esmagamento, tentando reproduzir, repetir, copiar a voz auto-suficiente do locutor [...]”, e aí, no retalhamento de uma fala, ao “tentar repetir” a ciência, o texto apresenta problemas de coesão textual, que abrem possibilidades que marcam o não-saber. E isso é mais grave ainda, pois marca um professor falando do uso da linguagem, quando ele mesmo não a domina em seu uso. Na mesma proporção de efeitos oriundos de diferentes posições-sujeito em busca de unidade – autoria –, percebo, ainda no mesmo relatório, atividades que possivelmente reforçam a idéia de não entendimento do que se está escrevendo, já que dentre as atividades propostas na metodologia, encontrei a seguinte:

(2002-2-M) “[...] entreguei-lhes o texto da música “Monte Castelo” do Legião Urbana [...]. Como não a conheciam li-a uma vez e, em seguida, solicitei que cada aluno lesse uma linha, e assim **fui** contextualizando, com os alunos, o que a eles parecia que **o autor queria dizer** com tais expressões.”

Pergunto-me como o professor foi contextualizando o que aos alunos parecia o

que o autor queria dizer, assim como questiono como descobrir o que o **autor** queria dizer. Outro aspecto desse mesmo relatório foi a relação entre os objetivos e o trecho transcrito acima. Retirei somente um deles para analisar.

(2002 – 2-O) “Identificar interjeições.”

A atividade prática correspondente foi a seguinte:

(2002 – 2-M) “Com o auxílio de um gráfico que continha as interjeições e locuções interjeitivas [*sic*], fui explicando e exemplificando cada uma. Ex.: – Ai! Que dor!; – Socorro!; – Puxa, que droga!. Logo depois, entreguei um pequeno texto [...] para que fizessem a classificação e identificação de cada interjeição encontrada.”

No final das explicações, os alunos, então, tiveram como tarefa utilizar as interjeições em um texto criado por eles.

(2002 – 2-M) “[...] iniciei o conteúdo previsto no projeto: advérbios. Foi entregue a cada aluno gráficos com alguns advérbios [...], então fui explicando com exemplificação cada advérbio. Com os exemplos percebi que os alunos entenderam facilmente; sendo assim, solicitei que fizessem os exercícios contidos nos materiais entregues”.

O mesmo aconteceu com os pronomes.

(2002-2-M) “[...] iniciei as explicações dos pronomes [...]. Após montei no quadro-negro um pequeno esquema para facilitar a compreensão dos mesmos. Conforme fui explicando os pronomes, solicitava aos alunos que os exemplificassem oralmente. Assim, percebi que haviam entendido, porém é necessário **identificá-los** no texto. Então dividi a turma em quatro equipes e entreguei diferentes piadas e a letra de uma música [...] e propus que fizessem a **classificação** dos pronomes existentes nos pequenos textos; e assim facilmente o

fizeram, então 4 alunos foram para frente da sala ler seu respectivo texto e **classificar** os pronomes”.

Aqui vale buscar o que foi exposto a respeito dos conteúdos gramaticais na fundamentação teórica para complementar.

**(2002-2-FT)** “Trabalhar com gramática é desenvolver o raciocínio, a compreensão do sistema lingüístico **em uso** [...]. Percebe-se alguns professores ensinando a estrutura da língua de uma forma inadequada e despreocupada em despertar no aluno o interesse pela descoberta e conhecimento da língua materna”.

Lá há mais deslizes, pois em alguns espaços o texto afirma a importância da regra, em outros inclui a linguagem em uso, a importância do texto. Aí, novamente, questiono: a linguagem é interação, o texto é material base para o ensino da Língua Portuguesa, mas a gramática parece fazer parte de outro mundo? O mesmo ocorre com o que aparece nas considerações finais, cujo início dá-se da seguinte forma:

**(2002 – 2-CF)** “A necessidade de comunicação e interação com o mundo, ao homem atribui-se a atividade da linguagem e do processo interlocutivo, constituindo mecanismos próprios de socialização”.

Algo que não é entendido no que é dito busca-se no não-dito – e está aí, nesse trecho, a única possibilidade. Esse fragmento não faz sentido e por esse motivo ele produz como efeito, justamente, o vazio, que dá brecha para a não-união o que levará ao não-funcionamento da autoria. Na continuidade, diz o texto:

**(2002 – 2-CF)** “Pensando assim [como?], afirma-se que a linguagem não é puramente comunicação, é, acima de tudo, compreensão e entendimento do processo histórico social”.

Eu diria: mas o que é comunicação nesse texto? No momento em que vejo o todo do relatório, percebo a quantidade de jogos que se constituem. E assim finaliza o texto:



(2002-2-CF) “Porém, se aprendi alguma coisa nos anos que passaram, foi ser otimista e paciente. Um sonho para mim nada mais é do que o desejo firme e consciente de realizar algo, é onde tudo começa. Paciência é deixar o sonho se realizar”.

O objetivo desta análise não é esgotar a quantidade, mas sim buscar, detectar os efeitos de sentido dos fragmentos retirados. Por isso, lanço somente mais um para encerrar a análise deste material da proposta de análise horizontal.

O **relatório 2003-2**, apesar de apresentar boas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, no todo, há algumas contradições entre o teórico e o prático. Há, na fundamentação teórica, a tendência de marcar a mudança do ensino da Língua Portuguesa pela gramática para o ensino pelo texto, mas, nas atividades relatadas, temos muito presentes as atividades de gramática pela frase e não pelo texto. Às vezes, penso que o aluno até busca desacreditar do ensino da Língua Portuguesa via regra sistemática, mas não consegue ver essa atividade dentro do texto, justamente porque não vê a gramática como efeito de sentido no texto, mas sim como fonte de busca somente de frases para análise da regra ou como exemplos concretos perfeitos da regra gramatical. Diz o relatório já na apresentação:

(2003-2-A) [...] nossa sociedade exige cada vez mais indivíduos informados cientificamente, dinâmicos, capazes de **buscar diversos caminhos** na resolução de problemas. Os **conteúdos** aqui trabalhados foram escolhidos pela professora titular [...], resumiram-se em **regência verbal e efeitos de causa e consequência presentes no texto**.

(2003-2-FT) O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para as pessoas poderem comunicar-se [...]. Ao ensiná-la a escola tem a responsabilidade de proporcionar a todos o acesso aos saberes lingüísticos, isto é, o letramento, condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de

leitura e escrita que circulam na sociedade, conjugando-as com práticas de interação oral. Levando em consideração esses aspectos, buscamos para teorizar esse projeto abarcar as quatro habilidades, aspectos que constituem o ensino da Língua Portuguesa.

Nas atividades práticas, contrapõe-se o seguinte exemplo:

**(2003 – 2-M)** “[...] trabalhei a revisão com os alunos dos conceitos de frase, oração e período (simples e composto). Explorei também a relação de dependência entre as frases independente e subordinada. As frases trabalhadas foram: Alice estudou e fez esplêndidos exames. O homem tentou prender o colarinho, mas os dedos trêmulos não deixaram. O herói tinha que casar com a filha do chefe ou iria para o caldeirão fervendo. [...] Comecei o trabalho distribuindo os alunos em grupos de cinco, entreguei a cada grupo um envelope contendo palavras recortadas, pedi para ordenarem as frases na carteira e depois colarem cada frase no quadro observando o desenho correspondente. [...] A dinâmica com os envelopes foi uma ótima tática de ensino-aprendizagem, pois aos poucos foram construindo por si sós as regras correspondentes ao período composto por coordenação e quando chegamos na tabela, já sabiam todas as conjunções presentes ali trabalhadas”.

Antes de mostrar a continuidade aos efeitos provocados pelas diferentes posições-sujeito dispersas, vale ressaltar que, para muitos professores, o texto é a base de ensino da Língua Portuguesa, mas, quando se fala em conteúdos, é a gramática que prevalece – e o texto, muitas vezes, nem é citado. Mesmo o professor que já atua na escola toma os conteúdos como sendo necessariamente os gramaticais, estabelecendo, assim, um diálogo com uma formação discursiva marcada pela contradição também no âmbito escolar. Há uma reflexão a respeito disso na fundamentação teórica que vale ilustrar aqui, já que apresenta justamente o

limite da ilusão que mostra o estagiário ao trabalhar com o texto na sala de aula. Ele – o estagiário – acredita estar trabalhando de “forma diferente”, mas, no momento de distanciar-se da teoria, encaixa-se na mesma prática já vigente. O trabalhar “diferente”, em muitos casos, refere-se à “técnica”, diálogo que estabelece com o discurso pedagógico, administrativo. No texto, o próprio estagiário avalia a atividade como “boa tática”, o que reafirma a idéia de “novo” não pela mudança de conceitos, mas sim pela mudança da técnica, ou seja, as famosas aulas dinâmicas, que é o que os alunos na universidade ainda buscam, e os professores, em cursos de aperfeiçoamento, esperam. Na verdade, posso dizer que, de fato, eles esperam ver, na prática, aquilo que dialogará, apesar de não perceberem, com sua teoria. Eles estão enjaulados no ensino que busca a norma, a fórmula, a verdade. No momento da construção, na universidade, no contato com o discurso científico/acadêmico, no caminho em busca da ilusão de verdade, eles vêem a verdade e, por isso, o processo de autoria se perde. Isso se confirma no dizer de Gallo (2001, p.68) “Esses são os elementos que caracterizam a autoria: a singularidade [que permite as incoerências] e o fechamento [unidade, coerência], o primeiro garantido pela diferença, e o segundo pelo repetível.” Logo, o confronto entre diferentes posições-sujeito não promove uma nova posição, ou seja, uma FD nova, ou ainda, produção de “novo” sentido, mas sim apenas singularidade e não fechamento. Posso dizer que há resistência no momento em que o estagiário “busca” a tão famosa “mudança”, mas, na possibilidade do heterogêneo, a homogeneização fala mais alto, e ele se assujeita.

Assim, na parte teórica do trabalho, o texto aproxima-se do discurso acadêmico, buscando a heterogeneidade, mas no momento de executar, programar atividades para as aulas, recai no discurso homogêneo, o que marca, justamente, a dificuldade em estabelecer diálogo entre esses dois discursos. Dito, ainda, de outra forma: o estagiário não faz dialogar a teoria que ele propõe, provavelmente aquela vista na universidade, com a prática, mas, no momento em que ele elabora suas aulas, ele dialoga com outra teoria, aquela que ele recrimina

na escrita da parte teórica. Isso marca, logo, o que se propõe no discurso científico/acadêmico e o pedagógico.

A impressão que tenho é de que se parte de determinados conteúdos gramaticais para sua identificação no texto, ao invés de partir do texto e aí perceber os elementos gramaticais fazendo parte da construção textual e, por isso, resultando em efeito de sentido, o que não deixa de ser parte do processo de interpretação, uma vez que ela é vista no **como** e não no **que** o texto diz. Isso também está presente nos objetivos. Nos objetivos gerais estão as quatro habilidades.

**(2003-2-OG)** “- Desenvolver as quatro habilidades do ensino da Língua Portuguesa: ouvir, falar, ler e escrever a fim de comunicar-se em diversas situações no dia-a-dia; - Desenvolver o uso da linguagem oral e escrita, a partir da leitura, produção e interpretação de textos.

Já nos objetivos específicos, o que prevalece é a estrutura da língua.

**(2003-2-OE)** “ - Ler textos longos e curtos, levando em consideração a dicção e entonação a fim de ampliar o potencial de leitura; - Interpretar com **clareza e objetividade** textos de linguagem verbal e não verbal, objetivando identificar os argumentos presentes no texto; - reconstruir textos a partir da paródia; - compreender período simples e composto; - construir períodos compostos por coordenação, a partir de exercícios; - entender e empregar o uso do porquê corretamente, para empregá-los corretamente em situações do dia-a-dia; - reconhecer e empregar os novos significados das palavras no contexto, com o intuito de ampliar o vocabulário”.

Aqui tenho, então, o enfoque para o que foi definido como os conteúdos do projeto. Não temos, nos objetivos específicos, nenhum conteúdo gramatical associado ao seu uso.

A próxima parte do relatório é a fundamentação teórica:

**(2003-2-FT)** “Primeiramente, faremos um questionamento que se refere ao ensino tradicional da Língua Portuguesa que leva exclusivamente, e muito, em consideração a gramática. Em um segundo momento, partiremos para uma **nova** proposta: questionar o conceito de língua para embasar o ensino da Língua Portuguesa através das práticas de leitura, produção de textos e a análise lingüística.

Se a função da escola não é “ensinar a gramática”, qual é então o objetivo do ensino de língua? É preciso introduzir um novo conceito que vem sendo desenvolvido nas áreas da lingüística aplicada e da educação: o letramento”.

A partir do exposto acima, percebo já um direcionamento para a mudança de enfoque da língua na parte do relatório – fundamentação teórica – que indica o que tenho chamado do discurso acadêmico/científico. E, mais uma vez, constato que o discurso acadêmico tem proposto a mudança, mas será que na prática isso se consolida? Em que fonte (interdiscurso) tem se formado a FD que marca o intervalo entre o espaço escolar e o acadêmico? Não há, no decorrer do texto, nenhum conceito que explique a questão do letramento. E, ainda, há mais elementos que se contradizem na fundamentação teórica com os objetivos e que, posteriormente, veremos na prática.

**(2003-2-FT)** “Infelizmente, a gramática ensinada de forma descontextualizada, torna-se símbolo de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem ou mal na prova e passar ou reprovar no final de ano. No entanto, se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão da língua for imprimir maior qualidade ao uso da língua, o lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática, parece ser a reflexão conjunta e compartilhada sobre os textos.

O ensino tradicional tem se limitado a ensinar a escrita e a leitura às crianças para,

uma vez alfabetizadas, começar o processo de imposição mecânica da classificação morfológica e de análise sintática por meio de frases descontextualizadas, quando não ridículas e/ou incongruentes.

É comum vermos nas escolas inúmeros exercícios de completar, construir frases com palavras dispersas, separar sílabas, decorar coletivos e nada disso se faz na vida real, a criança aprende a ler de forma natural.”

(2003-2-M) (v. anexo C)

Esses exemplos contradizem o dito anterior. Eles foram retirados do livro didático; em contrapartida, os que foram elaborados pelo acadêmico tendem a não classificar. Isso mostra que o livro didático, de fato, aparece como recurso na sala de aula e não é “interpretado”.

Houve uma atividade de exercícios gramaticais – o uso dos porquês – em que foi possível perceber uma relação entre as regras e o uso delas no texto.

**(2003-2-M)** “[...] iniciei o trabalho com o uso do porquê adequado, levei vários envelopes com palavras recortadas e ia chamando para frente a quantidade de alunos necessária para segurar cada palavra, com a ajuda dos outros formamos um texto no quadro a respeito dos planetas e suas curiosidades. Para ilustrar, coloquei, no quadro, uma imagem do planeta Terra próximo ao sol. O texto montado foi esse: Por que os planetas têm estes nomes? Os planetas têm estes nomes, por quê? Os planetas têm estes nomes porque se referem aos deuses da mitologia. Agora todos sabem o porquê de os planetas terem estes nomes. Por que o homem não voltou à Lua? Os homens não voltaram à Lua, por quê? O homem não voltou a Lua porque os custos são muito altos. Um porquê bastante aceitável é este que impediu o homem de voltar à Lua.

Posso dizer que houve diálogo com a teoria, uma vez que “aparentemente” o texto

fez-se presente? Nesse texto não há fonte, o que me leva a acreditar que ele foi “fabricado” para a identificação dessa dificuldade – uso dos porquês. Há aí o uso, ou simplesmente a presença de todos os casos? Isso reitera a idéia de que, na ilusão de se trabalhar a gramática no texto, o aluno faz do texto uma fonte em que a gramática aparece como identificação e não como uso, efeito, condição de produção.

Aqui vale ressaltar, ainda, que eu não retirei nenhum trecho que expõe citações de outros autores, o que não significa que isso não aconteceu; a base teórica manteve-se sobre Bakhtin e, principalmente, sobre os PCNs. O que parece evidenciar que não houve um grande afastamento da voz do autor em relação à voz da autoridade, o que me leva a pensar que, nesse momento – fundamentação teórica –, houve no discurso científico/acadêmico um diálogo entre si, ou seja, o intradiscurso dialogou, o deslize não se manifestou nesse recorte. Isso tanto aproxima o texto do discurso acadêmico quanto o distancia, pois, assim, por um lado, percebo entendimento da parte teórica, mas, por outro lado, ela não dialoga com a prática, ou, o que é pior, em alguns casos a prática se aproxima da teoria, nas atividades de produção e interpretação, normalmente – porém, quase que exclusivamente, nos casos dos conteúdos gramaticais a aproximação se distancia. Esse paradoxo pode refletir, então, um emaranhado de confusões, porque o ponto principal da parte teórica foi, justamente, marcar a passagem da gramática para o texto. Isso, mais uma vez, confirma que o texto até aparece na sala de aula; entretanto, a gramática não aparece como parte estruturante do texto que produz efeitos de sentidos.

Cito, como exemplo, atividades de exploração da fábula, em que foram analisados os elementos das condições de produção do texto, tais como: onde foi publicado, o objetivo do texto, o autor e, nas atividades de interpretação, vários exercícios de vocabulário contextualizados. Além disso, os conteúdos gramaticais – orações coordenadas – apareceram na parte de interpretação, agora, buscando integrar o sentido delas no texto. Porém, ao relatar

a atividade de interpretação, encontrei uma fresta que demarcou a necessidade de busca de mensagem no texto, o que mostro abaixo:

(2003-2-M) “Após alguns minutos de debate, li o texto e pedi que os alunos fizessem a interpretação do mesmo [a fábula]. Pude perceber que alguns tinham muita dificuldade em interpretar, enquanto outros eram bem ágeis, **captavam a mensagem rápido**”.

Há um aspecto interessante nesse relatório entre atividades que conciliam teoria e prática e atividades que marcam distanciamento presente na manifestação dos estagiários em seus relatos. Diante das tentativas, o relato referente à fala de um aluno marca uma possível ruptura.

(2003-2-M) “Achei interessante quando, no final da aula, um aluno fez a relação da fábula com o filme, comentou que se tratava duma nova história a partir da velha e os outros também concordaram com sua observação, acrescentando que a obra havia sido reciclada, adaptada ao mundo da tecnologia”.<sup>9</sup>

A última parte do relatório – as considerações finais – reafirmam o que já foi levantado no decorrer da análise. Como nessa parte do trabalho o objetivo é fazer uma reflexão pessoal (se é que o restante não é pessoal) da prática associada à teoria, o que percebo é que, na análise, encontra-se um vazio, porque o diálogo do que foi escrito na teoria com o que foi exposto na prática não encontra “sintonia” – e o ponto de refúgio escapa para a estrutura escolar pública, como se a metodologia dentro da sala de aula, ou pior, como se a teoria proposta aqui dependesse exclusivamente de recursos.

(2003-2-CF) “A experiência adquirida durante o estágio supervisionado proporcionou crescimento pessoal e profissional, pois pela primeira vez pude me deparar com a realidade da escola pública brasileira e compará-la à realidade da

---

<sup>9</sup> O aluno fez referência ao trabalho feito com um vídeo intitulado *Dom Quixote reciclado* e a fábula *O leão e o ratinho*, de Monteiro Lobato, e uma paródia desta fábula, intitulada *Fábula*, de Sérgio Caparelli.



escola particular, na qual tenho quatro anos de experiência.

Durante estes dias de estágio, pude compreender um pouco a realidade da escola pública brasileira e seus problemas estruturais envolvendo professores e alunos. O grande número de alunos em sala ajudou a entender **porque** [o uso do porque foi conteúdo trabalhado em sala] há tantos professores desmotivados, pois com 40 alunos em sala não é fácil dar uma boa aula [curiosamente, no final de cada aula, a avaliação sempre foi positiva, declarado pelas palavras de que os objetivos foram alcançados e de que os alunos gostaram das atividades], pois o professor antes de entrar em sala está animado, cheio de idéias, tentando inovar, mas há muitos alunos, pouco espaço, o que facilita a conversa entre os mesmos e a troca de recados, além do mais, qualquer **dinâmica** vira uma agitação e depois de iniciá-la é quase impossível interrompê-la.

A falta de recursos também foi um grande problema, na escola particular há mais oportunidades para tornar as aulas mais interessantes e criativas, **temos** computadores e CDs educativos que auxiliam no entendimento do conteúdo dado, aparelhos de som em bom estado, cada aluno possui seu próprio dicionário e lá no Colégio [referência ao nome da escola estadual, onde foi efetuada a prática] a sala de vídeo precisava ser reservada com dias de antecedência, [...], aparelhos de som não funcionavam, os dicionários eram poucos e estavam em péssimo estado de conservação, dos três retroprojetores que haviam [*sic*], apenas um funcionava e além disso a projeção não era das melhores.

Apesar disso, o uso do retroprojeter durante meu estágio foi um sucesso, porque os alunos estavam muito presos ao livro didático [há muita diferença entre o retroprojeter e o livro didático] e a explicação do professor e isso se tornou novidade”.

A análise do texto que ora apresentei completa o ciclo do restante do relatório e, como dito anteriormente, reflete as contradições presentes no relatório. O que parece prevalecer para o bom andamento da aula são as condições técnico-estruturais da escola – ou esse é um refúgio para uma análise que não acontece devido à não-relação estabelecida entre a teoria e a prática que aqui se apresentaram? Outro questionamento viável é a ênfase que se dá à técnica em detrimento da metodologia, ou seja, há uma confusão entre recursos e metodologia, pois me pareceu que uma ótima saída para o não uso do livro didático, segundo o exposto nas considerações finais, é o retroprojektor – e não o modo como é explorado o conteúdo proposto na transparência –, o que leva à confirmação de que há uma preocupação nas aulas com a “dinâmica”, com aulas “interessantes”, levando-me a pensar que sem esses recursos a aula não acontece. Além disso, vale observar que em nenhum momento esses elementos – a presença e a função desses recursos no ensino – foram abordados na fundamentação teórica. Outro aspecto a ser enfatizado é o uso do “porque” na escrita do aluno, que teve como conteúdo no estágio tal dificuldade. Isso me leva a questionar que o acadêmico só “domina” tal conteúdo dentro da “fôrma”; quando ele acontece no texto, seu uso parece dificultar a aliança entre a classificação e a função dentro do texto. Tem-se aí mais um espaço que demonstra uma certa “camuflagem” do saber alicerçada pelo poder que o espaço “professor” ocupa.

Assim, concluo (momentaneamente) que a necessidade de recair o sucesso da aula de um professor sobre a “técnica, dinâmica”, em tempos em que cada vez mais se fala em educar cidadãos **críticos**, mostrando que a busca tem tido sentido inverso (cada vez menos críticos), me leva a pensar que quanto mais “iludido” o professor está de que ele busca a reflexão na sala de aula, mais facilmente ele é manipulado; quanto menos “consciente” está do trabalho que ele desenvolve, mais facilmente ele é assujeitado. Isso porque, no momento em que se ilude, ele não busca resistência, pontos de fuga, porque a cegueira o impede,

fazendo-o acreditar que está buscando aquilo que teoricamente ele acredita “funcionar”.

Isso aparece, também, nas CF:

(2003-2-CF) “Resumindo, a prática docente foi valiosa, na medida em que me deu oportunidades de **testar** na prática as teorias estudadas durante a formação acadêmica e me possibilitou reflexões sobre a realidade profissional em que atuo e a realidade de outros professores de escola pública. Creio que é preciso pensar numa escola contextualizada, onde os conteúdos sejam trabalhados de maneira envolvente, objetivando a construção de uma sociedade mais justa, com a presença de todos, pois o mundo passa por um desenfreado processo de transformação, causado por diversos fatores que fazem com que sejam urgentes grandes reformas na área educacional. Reformas estas que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento, onde uns têm mais e outros menos”.

Parece, aqui, que o aluno da escola particular está em vantagem, já que tem sala de vídeo, retroprojektor funcionando – mas não se fez referência às apostilas das escolas particulares.

Após a análise das fissuras desses textos, cabe refletir o quanto a expansão do ensino pode resultar na não-possibilidade de construção de singularidades. Perdido em meio ao processo teórico e o prático, assim como no discurso acadêmico, constrói-se um discurso pedagógico cujas ressonâncias (aquelas de sua constituição interdiscursiva) indicam emergência de autoria, possibilitando espaço para a criação de uma nova forma de identidade para o professor: aquele que não sabe, mas que se esconde no “poder” que lhe encobre o saber.

Longe da tentativa de buscar a melhor posição para o professor, diante desse material, percebo que há uma “fresta” (lacuna) entre aquilo que se pretende (ou se acha que se

pretende) e aquilo que se manifesta e que, ainda, frente à escrita dos professores, pode ser construído como efeito de sentido de sua escrita. Parece que quanto mais se busca construir singularidades, mais a necessidade e a produção de identidades ecoam. Diante dessa identificação, diante do mesmo, do igual – processo a que se tem remetido o professor –, ainda que múltiplo, temos como efeito o professor que tem medo de ser diferente, e adere ao poder da norma, mesmo que essa norma dite a incoerência, o furo acadêmico, a falta de diálogo entre um discurso que se quer na academia e aquele que acontece na escola: o pedagógico.

E, para finalizar esse segmento, dando continuidade à análise horizontal, tomo o **relatório de 2004-3**. Em cada relatório, percebo um aspecto que se destaca, e nesse é a questão do gênero textual associado à tipologia textual. Como esse relatório é o mais recente, percebo essa questão mais presente.

Diante do elemento que defini desse relatório, começo delineando aspectos da apresentação e da justificativa desse material que abordam questões que afetarão o conceito de texto.

**(2004-3-A)** “[...] o conteúdo trabalhado foi Produção e Interpretação de Textos. [...] A língua é um sistema dinâmico, que se concretiza no uso (leitura e produção textual – oral e escrita).

Assim, tenho a proposta inicial justificada no ensino da Língua Portuguesa via texto, e alguns caminhos delineando o conceito de texto, que se associa ao da linguagem, uma vez que o texto é a concretização no uso da língua. Mas, seguido da frase anterior, aparece o seguinte:

**(2004-3-J)** “O homem, ao falar, ouvir, ler ou escrever coloca em prática um conjunto organizado de relações entre sons, palavras e enunciados adquiridos naturalmente na oralidade e aprendido sistematicamente na escola”.

Aqui tenho a impressão de que a língua é um conjunto de palavras soltas adquiridas não sei exatamente onde nem como (naturalmente?), e sua organização – sistematização – cabe à escola. E onde fica o que se propõe nos objetivos?

**(2004-3-OE)** “Exercitar [na escola] o senso crítico do aluno em relação ao contexto social em que estão inseridos os textos”.

Isso pode ainda ser complementado com o seguinte trecho da fundamentação teórica:

**(2004-3-FT)** “Enfim, a produção de textos é uma tarefa que se aprende colocando ‘a mão na massa’, escrevendo e acertando. É também atentar para a produção cultural do nosso meio, mobilizando e ampliando o universo crítico, modificando a nossa leitura de mundo. A produção de textos implica autoria, o sujeito se constitui no momento da construção”.

Diante disso, concluo que, ao que se refere aos conceitos de texto, há algumas contradições. Ora o texto é visto de uma forma, ora de outra, o que me leva a pensar que a questão que tanto é buscada na produção e interpretação – “ampliação do universo crítico” e a “autoria” – dificilmente se construirá na idéia de sistematização do ensino ou aquisição de palavras naturalmente. Isso me encaminha ao próximo passo de análise, que é a questão da relação dos seguintes conceitos: gênero textual X tipologia textual.

Essa “mistura”, ou melhor, “confusão”, ou, ainda, não adequação de um conceito teórico a uma possível prática tem levado pesquisadores a despenderem muita energia em pesquisa. Em outras palavras, a tipologia textual faz parte do conceito de gênero, uma vez que ela delimita a estrutura do texto; logo, ela “combina” com o conceito de gênero textual. Por outro lado, ela des-combina, ainda, na prática, uma vez que, em muitos casos, os professores classificam a tipologia como gênero, o que resultaria em algo do tipo “gênero descritivo”, quando a estrutura que define o que se chama parágrafo descritivo pertencerá a todos os

gêneros possíveis, em que a descrição será o tipo de seqüência necessária para as condições de produção de determinada situação de “uso” da linguagem.

Parto, então, para a busca de relações de sentido estabelecidas no material em análise dos objetivos.

**(2004-3-OG)** “- Desenvolver a prática de Ensino de Língua Portuguesa, sob forma de estágio supervisionado, considerando as quatro habilidades fala/escuta, leitura/escrita”.

**(2004-3-OE)** “- Exercitar o senso crítico do aluno em relação ao contexto social em que estão inseridos os textos; - Produzir textos coesos e coerentes, partindo de situações reais de comunicação; - Trabalhar diferentes textos do gênero argumentativo; - Exercitar a língua culta nas modalidades oral e escrita.”

Antes de estabelecer relações com o restante do relatório, vale analisar os efeitos de sentido entre os objetivos. No que se refere ao primeiro objetivo, já teci comentários anteriormente. Em relação ao segundo objetivo, posso propor que ele seja invertido, uma vez que o que se busca no gênero textual como prática de produção de textos é partir de situações reais de comunicação e, aí, levar em consideração os elementos de coesão e coerência. Interessante como a simples inversão provoca perspectiva variada em relação à teoria que se propõe ao ensino do texto. O mesmo acontece com o terceiro objetivo, além da confusão teórica “gênero argumentativo”. O que, de fato, busca-se com o texto neste material? Aqui talvez esteja a resposta do que havia na apresentação “O homem, ao falar, ouvir, ler ou escrever coloca em prática um conjunto organizado de relações entre sons, palavras e enunciados adquiridos naturalmente na oralidade e aprendido sistematicamente na escola”. Isso significa dizer que se a situação real é aquela que ele já aprendeu “naturalmente”, então cabe à escola ensinar a usar os elementos de coesão e coerência. O que se manifesta aqui é o que freqüentemente acontece na escola quanto ao ensino do texto: paira a impressão de que o

ensino do texto parte de situações reais, mas o que acontece é supor que o aluno domina a “tal situação real” e, agora, cabe à escola ensinar-lhe todas as regras. Isso, talvez, justifica também o último objetivo: “Exercitar a língua culta nas modalidades oral e escrita”. Não seria a dita “real situação de comunicação” que define o tipo de linguagem, a partir da situação de produção de determinado gênero? Há aí um descompasso entre o que se pretende com o gênero textual no ensino e o que os professores estão associando a essa teoria.

Diante disso, que discursos se constituem? Não posso dizer aqui que é a busca da verdade, pois o que se apresenta é o deslize teórico. Talvez eu possa dizer que o fato desses alunos, futuros professores, acreditarem em uma verdade não os faz perceberem que essa incoerência constitui novos discursos, os quais eles acreditam ser a verdade. O espaço que se abre entre a teoria e a prática justifica, possivelmente, as relações entre poder e saber, produzindo discursos “vazios”, gerando como efeitos subjetividades perdidas ou conservando identidades que confortam a angústia que o “novo” pode propiciar. Nesse caso, o “novo” seria a proposta de ensino do texto a partir dos gêneros textuais ou discursivos.

Isso, ainda, me leva a pensar que há um apagamento do conflito que a relação teoria e prática pode gerar, espaço esse em que possivelmente teríamos a perspectiva de resistência, e não a homogeneização, marcada ainda via incoerência entre teoria e prática, caminho este talvez construído justamente no percurso em que se buscou construir conflitos entre a teoria e a prática, resultando em um espaço elíptico, sem voz, que mantém a possibilidade de manipulação e assujeitamento.

Nesse jogo, busco, então, algumas relações. Como se constroem os discursos dos futuros professores? Há uma teia de discursos que se entrelaçam e constituem o interdiscurso – heterogeneidade constitutiva – durante o decorrer do curso a partir das disciplinas e, é claro, de suas respectivas ementas e, ainda, da proposta político-pedagógica do curso. Nesse percurso, há, possivelmente, um silenciamento de vozes, uma vez que os discursos de

resistência não conseguem ocupar espaço, porque os efeitos de sentido são marcados historicamente, dando lugar ao inverso.

Isso posto, busco, então, o que há na fundamentação teórica a respeito do gênero textual. Primeiramente, neste texto, o relatório teoriza as questões que envolvem a linguagem.

Conclui ele:

**(2004-3-FT)** “Então, a linguagem é um dos principais meios de comunicação humana, fundamental no desenvolvimento individual e social dos indivíduos”.

Anterior a esse excerto, percebo que há uma busca de conceitos que mostram, também, uma desordem teórica, uma vez que o parágrafo anterior diz que:

**(2004-3-FT)** “A linguagem [...] é todo o sistema de expressão que permite a comunicação entre os indivíduos por meio de signos convencionais, falados e escritos. Fora do âmbito lingüístico, denomina-se linguagem como todo sistema de comunicação baseado em determinadas convenções visuais, auditivas, tácteis. No contexto escolar, a linguagem é construída pelo seu próprio uso (gestos, dança, mímica...)”

Reparemos, primeiramente, no excerto anterior. Que efeitos de sentido provoca? Quando digo que a linguagem é um dos principais meios de comunicação humana, posso dizer que há outros meios de comunicação que não sejam via linguagem? Mas, se digo, no próximo excerto, que a linguagem permite a comunicação e ainda que se denomina linguagem todo o sistema de comunicação, penso que algumas vozes foram silenciadas aí. Nesse texto, o interdiscurso é marcado pelo entrecruzamento de um discurso que busca o científico e um que se perde em meio à teoria – a falta do fechamento. Provavelmente, por ver o discurso científico como a verdade, o aluno não consegue distanciar-se dele e acaba, no momento de sobressair sua voz, perdendo-se – resultado do não diálogo com essa teoria, o que causa, na ordem do efeito, processo de autoria precarizado.



Outra possível leitura desse excerto é a separação que é feita entre “fora do âmbito lingüístico e no contexto escolar”. O que questiono é: o que seria, nesse caso, fora do âmbito lingüístico? E, como, somente no contexto escolar, a linguagem é construída pelo seu próprio uso? Isso pode justificar a problemática estabelecida entre a relação gênero textual e tipologia textual, visto que percebo que não há entendimento da relação que se estabelece entre linguagem e seu uso.

A parte destinada à escrita a respeito do gênero textual surge após a indicação de que o ensino de Língua Portuguesa “centra-se em três práticas: prática de leitura de textos, da produção e de análise”. Adiante, há a seguinte citação, seguida de fala e nova citação:

**(2004-3-FT)** “Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações’. (PROPOSTA Curricular Nacional, 1997, p. 23)

Com base nesta citação, vislumbra-se a importância de se trabalhar com Gêneros: ‘(...) inúmeras situações sociais da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (...) (PCNs 3. e 4. ciclos do ensino fundamental p. 25)’”.

Como venho observando, mais uma vez se confirma a dispersão de vozes em meio a essa teoria. Esse trecho não justifica o conceito de gênero textual, ele faz referência

aos gêneros orais, os quais, nesse texto, nem são aludidos. Essa dispersão talvez justifique a proposta da prática. Em uma das atividades, os alunos foram solicitados a escrever uma palavra que tivesse relação com a palavra texto. Tais palavras foram escritas no quadro, depois de lidas pelos alunos. Aí surgiu a seguinte atividade:

**(2004-3-M)** “Com as palavras do quadro, os alunos escreveram um **pequeno texto** falando da importância, da necessidade dos ‘textos’ que circulam na sociedade. Após, cada aluno leu seu texto para os colegas e, em seguida, foram entregues à professora para analisar a escrita, o conhecimento de cada um”.

A avaliação da professora estagiária em relação a essa atividade foi a seguinte:

**(2004-3-M)** “[...] a atividade do texto ocorreu com sucesso. Os alunos participaram, descobriram várias palavras importantes para a realização da atividade. Eles foram muito criativos na realização dos textos”.

Aqui tenho uma proposta que não condiz com a proposta do gênero textual, uma vez que não vê a linguagem em uso. Se cabia ao contexto escolar, conforme indica o trecho descrito anteriormente, o uso da linguagem, o que se propôs nessa atividade? Escrever para quem? O que foi avaliado no texto? As condições de produção? E como a atividade foi avaliada? O que vem a ser um texto criativo?

Em todas as aulas foram propostas atividades com o “texto”. Em algumas, sobressai a intenção de mostrar a variedade de situações em que os textos aparecem, mas não houve uma comparação ou a busca das condições de produção de cada situação para, então, concretizar-se o ensino via gênero textual. Outra atividade de texto proposta foi a seguinte:

**(2004-3-M)** “A professora iniciou a aula entregando um texto *PLANETA ÁGUA* para os alunos lerem em silêncio. Em seguida, eles fizeram uma análise do texto. Depois de fazer a análise do texto, a professora perguntou aos alunos se eles sabiam que tipo de texto era Planeta Água. Na sequência, explicou que esse texto

era descritivo, que fala de detalhes sobre determinado assunto, lugar, pessoa”.

Aqui não está definido se o objetivo é trabalhar com o texto ou mostrar aos alunos o que é uma descrição, pois a impressão que se tem é que se retira a descrição do texto, isolando-a para a análise que dará continuidade à atividade seguinte. Em nenhum momento questiona-se por que a descrição aparece em um poema.

(2004-3-M) “Tendo como base o texto Planeta Água, os alunos procuraram (em revistas, jornais) uma gravura de qualquer objeto, animal, pessoa, enfim algo de que eles puderam [sic] fazer uma descrição detalhada. Essa gravura foi anexada ao texto e entregue à professora”.

Diante dessas atividades propostas, tudo leva à indagação: qual foi de fato o objetivo nesta proposta? Trabalhar o texto ou trabalhar a descrição de forma camuflada, fazendo “de conta” que o texto está presente na sala de aula, os alunos fazendo “de conta” que estão escrevendo textos, quando a proposta de baseia somente na estrutura da língua? A resistência termina exatamente quando ela teria a possibilidade de acontecer. O texto aparece na sala de aula, mas seu possível deslocamento é boicotado quando se busca trabalhar com ele. A estrutura toma conta e o texto desaparece, construindo-se como pano de fundo da aula. O que pode decorrer ainda desse trabalho é o aluno perder-se, pois ele não sabe qual é o enfoque ou por que o texto aparece ali. Aí me deparo ainda com a avaliação do relatório:

(2004-3-M) A atividade realizada surtiu ótimos resultados, apesar de a professora ter imaginado que os alunos não fossem conseguir realizar a tarefa, mas ao contrário do que pensou, as **descrições** da maioria ficaram boas, com exceção de alguns alunos que não conseguiram fazer uma descrição, na verdade, não haviam entendido, então refizeram-nas.

Nesse caso, é possível que os alunos que, segundo o trecho anterior, não entenderam a proposta para a produção de poema através da descrição perante a identificação

com o texto *Planeta água* que fora estudado, tenham se baseado somente na estrutura da descrição que, de certa forma, se fez presente. A estrutura foi o foco e o esperado pela professora. Mais uma vez o texto aparece somente como pretexto para estudar fragmentos que compõem o todo do texto. Os textos produzidos (v. anexo B) produziram efeitos de sentido que delimitam características de propaganda – no caso dos aparelhos celulares; descrição técnica – no caso dos produtos da Tramontina – e algo que nem se aproxima de nenhum gênero – a beleza das rosas. O que me questiono é que se esses alunos tivessem na sua proposta de produção as condições de produção do texto esperado, tal como “venda um produto para um conhecido”, “faça uma propaganda” ou ainda um poema, eles teriam mais facilidade na escrita e fariam textos mais coerentes.

Outro “texto”, ou melhor, outra estrutura explorada nesse material foi a argumentação. Percebo que as atividades foram divididas em blocos; ora a ênfase foi para a descrição, ora para a argumentação. Daí buscou-se explorar os textos em que essas estruturas se manifestam. Logo, o que se explorou não foram os textos, mas sua estrutura, o que possibilita reterritorializar e encaixotar, uma vez que a estrutura produz regras que são verificáveis. Em nenhuma atividade elaborada pelo estagiário percebi a proposta de exploração de textos via gênero discursivo.

Assim, diante das relações de força que se constroem nesse material, percebo que a análise possibilita não perguntar pelo quê as palavras dizem o que elas dizem, mas interrogar o porquê de elas dizerem isso e não outra coisa; interrogar o lugar de elas dizerem o que elas dizem e como dizem, estabelecendo um jogo de produções.

A próxima etapa da análise vislumbrará perceber as regularidades presentes nos relatórios, aspecto que constrói, juntamente com a diversidade, as FDs, uma vez que elas são marcadas por dispersão e unidade.

#### 4.2.2 Análise vertical: marcando regularidades

Dou mais um salto, que conduz à análise vertical, cujo objetivo é ver um aspecto em vários relatórios. E aí, novamente, surge, na análise do jogo de relações, uma formação discursiva construída a partir do discurso autoritário marcado pelo uso e frequência de alguns verbos nos relatórios. Lá marco, então:

(2003-4-FT) “Não se **pode** iniciar um trabalho de produção de texto e análise lingüística sem falar em prática de leitura na escola”; “Para se chegar a [*sic*] produção **faz-se necessário** descrever...”; “Portanto, **deve-se** trabalhar nas práticas de fala/escuta com:” (2003-3-FT) “O professor **deve** tomar conhecimento...” (2003-2-FT); “Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa **não podem** se reduzir a “aulas de gramática”, mas sim **devem** priorizar a produção de leitura constante de material variado...” (2003-1-FT); “ [...] a diversidade de atividades, que **devem** ser realizadas em sala de aula, **devem** contemplar todas as habilidades. A produção de textos **não deve** ser uma atividade sem sentido [...] **É necessário** produzir perguntas que levem os educandos a questionarem mais amplamente o texto [...] a escola **deve** despertar o hábito pela leitura [...] o trabalho com a Língua Portuguesa **deve** desenvolver no aluno disposições e atitudes como: pesquisar, selecionar informações, analisar, argumentar, cooperar e enfim, participar do mundo social. [...] um ensino de qualidade **deve** promover o desenvolvimento do aluno, de **todo** o seu potencial criativo, é tornar o aluno cidadão, um ser social capacitado para interagir com o universo que o cerca. [...] por isso **faz-se necessário** o texto a partir dos gêneros discursivos”. (2002-3-FT) “Os objetivos de ensino da linguagem **devem** prever e respeitar as diferenças e variedades de uma língua. Trabalhar com gramática na escola é desenvolver

raciocínio, a compreensão do sistema lingüístico em uso, portanto, ela **deve ser** contemplada [...] **É necessário** que a escola trabalhe de forma interativa. O professor, ao ensinar a língua portuguesa, **deve** respeitar os dialetos [...]. Para que a atividade lingüística de produção e interpretação de textos desperte interesse nos alunos, **é necessário** que a escola proporcione ao educando acesso ao melhor [e o preconceito??] da língua. As primeiras tarefas para ensinar um aluno a escrever, **devem ser** simples [...] pra que o processo educacional seja **verdadeiramente** de qualidade.” (2002-1-FT) “[...] na escola, **deve-se** priorizar o trabalho com textos [...] A linguagem **deve** ser vista como uma capacidade humana de construir sistemas simbólicos [...] a língua não pode ser vista como um mero instrumento [...] Para mudar a abordagem da leitura, da produção de texto e da gramática, **é necessário** enxergá-las como práticas interligadas e contextualizadas”.

Apresentei, acima, “alguns” exemplos encontrados no *corpus* deste trabalho, mas posso dizer que em todos há a presença dessa situação.

Partindo das condições de produção, é importante marcar – como efeito de sentido – “quando” essas situações se manifestam. Normalmente, tais eventos aparecem no momento em que o aluno tenta desprender-se do discurso acadêmico/científico, que, nesses relatórios, destaca-se no diálogo com outros autores, ou seja, quando ele “tenta” entrecruzar sua fala à fala de autores consagrados, o que funciona como ilusão de construção de conhecimento, ou seja, o discurso perde espaço, justamente, quando ele, ao soltar-se da fala acadêmica, manifesta, ou melhor, interpõe o discurso autoritário. E, como diz Orlandi (1996, p. 29), “pudemos observar que tal qual ele [discurso pedagógico] se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade”. O relatório materializa esse discurso, e aí temos uma formação discursiva dominante. Há o entrecruzamento desses dois discursos, assim como há

possibilidades de fuga, pois a resistência é manifestada pelo discurso acadêmico/científico, que, por sua vez, é silenciada pelo pedagógico. É essa formação discursiva dominante que determina efeitos de sentido que ditam a idéia de um professor, cujo espaço é marcado pela posição-sujeito professor presente hoje nas escolas. E, ao invés de esse sujeito romper com a uniformização, ocupar o espaço de aluno/acadêmico, ele adapta-se, pois se sente mais seguro no discurso da verdade. É mais fácil responder a algo que tem **uma** resposta. É mais fácil responder a comandos. É mais fácil manipular o conhecimento.

Aí percebo que a questão não está no “fato” de o aluno **não** relacionar teoria e prática (fala comum entre professores que trabalham com práticas de ensino), porque essa dicotomia necessita ser desmanchada – a prática é teórica – mas sim no não fechamento das diferentes posições-sujeito pelas quais o estagiário circula. É aí que ele se assujeita ao discurso pedagógico – posição do sujeito-professor construída historicamente..

Outra proposta relevante é ver como se forma esse discurso pedagógico e aí vou ao interdiscurso que formou de certa forma tal FD. Quais discursos constituem essa FD dominante? O que se faz presente na memória discursiva desses alunos que os leva, apesar de a proposta de ensino nos cursos de graduação “tentar” privilegiar outra prática, ao domínio – assujeitamento – dessa mesma prática que tanto se critica numa FD que propõe um ensino via interação e construção do conhecimento? Como enfatiza Orlandi (1996, p. 23),

E a escola é a sede do DP. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado que se origina e para qual tende. É esse o domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica.

O rompimento da circularidade – aluno estagiário, aluno da escola – via crítica é oriundo do assujeitamento do aluno/professor que, ao invés de procurar o possível atravessamento das formações discursivas – pedagógica e acadêmica –, padroniza-se, unificando o ensino na base “emissor/receptor”.

Esse ensino é camufladamente ditado por regras, uma vez que “teoricamente” manifesta o oposto disso, mas não escapa do que o constitui, pois esse espaço é identificado na fala (através de alguns modalizadores), não permitindo, assim, discursos de resistência, pois há submissão ao discurso da completude, da verdade, da superioridade.

Sendo assim, a explicação está baseada em processos de ensino-aprendizagem que buscam o “melhor”, o “mais adequado”, o “correto” – e isso produz jogos discursivos que mantêm o discurso monolítico, cuja teoria é vista como completa e capaz de suprir qualquer prática pedagógica, além de ser uma teoria que tudo soluciona.

Vale lembrar que as verdades também são construídas. Segundo Coracini (2003, p. 286),

Esquece-se de que se as verdades existem, elas são mutáveis, sempre relativas ao momento histórico-social e ao sujeito interpelado pela ideologia (que permeia toda relação social) e atravessado pelo inconsciente que o torna múltiplo, por ser constituído pelo(s) outro(s), e inefável, por se constituir na falta, no desejo, de modo que não pode controlar nem ser controlado, a não ser na rede das relações de poder que, ainda assim, não podem prever todas as reações nem inibir todas as possibilidades de resistência. E é só nessa medida que é possível significar.

Buscar uma metodologia de análise que parte da história não é ver como ela é construída, mas ver como a produção social é historicamente produzida, ou seja, como a história constrói e não como ela é construída. Sendo assim, as verdades também são produções historicamente produzidas e se mantêm nessa relação.



## 5 “ENTRE-FECHAR” PORTAS

Só aceitamos a realidade evidente porque pressentimos que nada é tão evidente assim.

Jorge Luis Borges

Ao iniciar esta pesquisa, “ilusoriamente” o meu pensamento fixava-se na idéia de propor mudanças. Qual não foi minha surpresa ao me dar conta de que, ao propor “as tais mudanças”, eu me encaixaria no mesmo processo com o qual eu brigava. Isso porque, ao identificar problemas na prática de Língua Portuguesa em sala de aula, o meu intuito era achar a fórmula que buscasse resolver os problemas detectados que, aliás, já fazem parte da trama discursiva dos dispositivos a serem problematizados. Aí fica presente que há uma necessidade do sujeito de buscar respostas e esse impulso o leva ao limite, pois é nesse percurso que (in)surgem “efeitos” de verdade que fazem com que o professor/pesquisador se desloque. É o movimento do pensamento que ele constrói e não a resposta a uma pergunta, a não ser que essa componha novas perguntas, colocando o todo em suspensão. É a ilusão de resposta que o faz questionar-se, seduzindo-o ao limite. É a sedução que corrompe o estabelecido, porque promove jogos que desconsideram a verdade universal estabelecida, desafiando-o a ser instável/movediço. Segundo Revel (2005, p. 87) “[...] não a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro e do falso”, processo arraigado no pensamento moderno que parte de dicotomias: verdadeiro/falso; belo/feio, certo/errado, etc.

Enfim, esta pesquisa não objetivou, dentro do universo pedagógico, fazer surgir

respostas, fabricar caminhos de solução de problemas no ensino, nem de classificá-lo em escalas do melhor ao pior; pelo contrário, ela seduziu-me a desviar, romper, deslocar espaços que provocaram incertezas que, por conseguinte, me levaram ao desafio em busca dos jogos que fazem o sujeito professor aquilo que ele é, indo além de identificar e nomear as peças, partindo da relação que estabelece o saber e o poder na ordem da produção e a subjetividade na ordem do efeito. Ou seja, isso desloca o sujeito para as práticas sociais – discursos, saber, poder – que produzem subjetividades.

Além disso, o resultado da construção de uma prática não é trazer e dizer que a proposta via AD é melhor, mas sim propiciar a relação saber, discussões, deslocamentos que causam efeitos de subjetividade nos alunos futuros professores, a fim de que busquem estabelecer um entrelugar mediando o discurso científico e o pedagógico, pois é o movimento do pensamento que fará a ruptura do sujeito cartesiano e não a imposição de uma “nova” prática.

As relações interdiscursivas é que constituem o processo de interpretação.

Segundo Eckert-Hoff (2003, p. 270):

Nosso gesto de interpretação se dá na relação inter e intradiscursivo, por acreditar que os vestígios deixados no fio intradiscursivo permitem fazer emergir, do interdiscursivo (memória discursiva), o conflito e a contradição, inerentes à constituição do sujeito e de seu discurso.

É nessas tensões que vejo uma brecha para pensar na possibilidade de ruptura, a fim de que ela – a escola – agite contra o estabelecido. Segundo Foucault (2000, p. 28):

É preciso renunciar a todos esses temas que têm por função garantir a infinita continuidade do discurso e sua secreta presença no jogo de uma ausência sempre reconduzida. É preciso estar pronto para colher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa pontualidade em que aparece e nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros. Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo da sua instância.

No que tange às relações de oposição, temos, como resultado da análise, a

dissociação que os futuros professores mostram entre a teoria e a prática – marcada em muitos aspectos pela análise horizontal –, provavelmente porque estão apoiados pela busca das respostas e da completude – marcada pela análise vertical –, resultando em um todo (aspecto da unidade) que, através das condições de produção, possibilitam identificar emergência da função-autor, de um professor que não marca seu espaço, marca, sim, seu assujeitamento – produzido pela relação poder/saber –, deixando a possibilidade de refletirmos na permanência da posição- professor.

O processo que a falta das respostas, ou seja, a falta da completude, produz poderia ser uma alternativa de resistência diante desse assujeitamento, o que levaria à geração, talvez, do desejo de ser teórico. Percebo isso, no caso dos relatórios, no momento em que há diálogo entre os discursos científico e pedagógico, pois, dependendo da relação estabelecida na ordem da produção com o poder, o sujeito chega a resistir – processo sempre presente nas relações de poder, mesmo na relação de assujeitamento –, abrindo possibilidades de práticas de liberdade. Nesse caso, verificam-se coerência e unidade formadas na diversidade, o que possibilita a instauração de um sujeito fragmentado, que, no múltiplo – conflito entre discurso científico e pedagógico – organiza a unidade – objetivo da função-autor.

Em oposição ao exposto anteriormente, os efeitos são abafados no momento em que o ensino se padroniza, em que não se ampliam os lugares de ser sujeito. Esse sujeito fragmentado tenta possibilidades de novas práticas de liberdade, no momento de incoerência teórica, uma vez que ele desloca-se, gera tensão no que se refere aos aspectos teóricos, resiste, mas, ao resistir, assujeita-se, e legitima-se a partir dos mesmos critérios daquilo que já está estabelecido como o lugar do professor. A reivindicação o encaminha a outro espaço de oposição e, com isso, ele perde “poder, significado e espaço, abrindo possibilidades de instalação de linhas de fuga para a articulação de uma trama rizomática de devires minoritários” (RESENDE, 2003, p. 107) – dentre eles, o sujeito-professor, que se quer

múltiplo, fragmentado, singular, capaz de fazer proliferar o pensamento, além de “aceitar” práticas pedagógicas que afirmem as diferenças criando o desejo pelo distante, pelas margens e que façam ver o imperceptível, as fronteiras, num fluxo ativo e criador.

Isso, no entanto, levaria a dizer que esses textos não possuem autoria? O discurso é que faz com que um texto tenha sentido. Logo, a autoria é o que está na ordem do discurso – o que não significa que o escrevente possa manifestar-se desordenadamente, ou, dito de outra forma, sem estrutura alguma, pois o texto é monitorado pelos mecanismos de controle da sociedade, e é por isso também que é estudado como gênero discursivo – tipos relativamente estáveis que se formam seletivamente nas diversas esferas sociais, e que estão, na perspectiva da AD, associados às formações discursivas.

Na análise dos relatórios, há, na ordem da produção, um discurso pedagógico que se adere ao discurso acadêmico, provocando uma função-autor que tenta “agrupar” os discursos, mas, de certa forma, que se vê perdido entre o desejo da teoria – ilusão de verdade – e a prática – discurso do controle, enfim, do autor. E, nesse entrecruzamento, no caso específico do material em análise, o efeito inclina-se ao assujeitamento à disciplina e não à multiplicidade que se espera como efeito da relação entre poder e saber. Assim, instaura-se como referência a verificação, nas escolas, de sujeitos e não de potenciais singularizantes, cuja via de promoção são novas formas de subjetividade através da recusa.

A disciplina de Língua Portuguesa tem, ou pelo menos deveria ter, a prática de leitura e produção de textos a partir da proposta de texto como gênero discursivo como base, e é aí que há portas possíveis, de uma forma mais direta (não que as outras disciplinas não explorem isso), ao trânsito das práticas de liberdade. Os pontos de fuga surgem na resistência, que é manifestada no espaço escolar, porque é ali que se encontra um rigor em relação ao poder constituído historicamente.

Disse Foucault, no momento em que comparou as escolas aos presídios como

exemplos de novas técnicas de poder do século XVIII (2004, p. 106), que:

Nas escolas do século XVII, os alunos também estavam aglomerados e o professor chamava um deles por alguns minutos, ensinava-lhe algo, mandava-o de volta, chamava outro, etc. Um ensino coletivo dado simultaneamente a todos os alunos implica uma distribuição espacial. A disciplina é, antes de tudo, a análise do espaço. É a individualização pelo espaço, e inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório. [...] A disciplina é uma técnica de poder que implica uma vigilância perpétua e constante dos indivíduos.

O fato de que a escola se converte em “exército” – todos andam no mesmo espaço do mesmo modo – leva à conclusão de que o controle é facilitado. Por outro lado, há possíveis modos de resistir, o que leva o sujeito professor, na sala de aula, a vislumbrar frestas/pontos/linhas de fuga para o des-compasso desse “exército”. Emerge daí a chance da autoria na escrita do aluno/professor. Esse aspecto pode ser observado nos relatórios de prática de ensino – *corpus* deste trabalho –, porque as propostas práticas nem sempre produzem a unidade exigida pela função-autor. Como resultado, percebi que o que se propõe na teoria em relação ao modo como se olha para o texto – base do ensino da Língua Portuguesa – não dialoga com a prática, logo as formações discursivas do discurso pedagógico, associado aqui à prática, detêm-se na positividade, e não na dispersão, porque, ao resistir e “tentar” constituir um entre-lugar da interdiscursividade, agarram-se ao autoritarismo, ao “hino” que já canta na escola há anos, ao poder disciplinar através do ensino da regra e da classificação, mantendo, assim, o controle que se espera. O resultado disso é um professor marcado por um papel de animador (“aulas criativas e dinâmicas”), missioneiro, pois objetiva sempre buscar uma mensagem para a vida (discurso religioso), o que tudo sabe, pois prescreve regras e segue regras (o professor **deve...**), aquele que tem o poder que pode até “camuflar” o saber diante da posição que ocupa, que na possibilidade de resistir a partir do que as teorias em discussão, hoje, abordam, se perde, e nesse movimento – emergência da função-autor – é facilmente moldado ao que já está estabelecido no espaço escolar: relações de poder massacradas pelo dominador.

Diante disso, o que se pretende no ensino são práticas pedagógicas que afirmem a diferença e o múltiplo, que estabeleçam diálogo entre o discurso pedagógico (prático) e acadêmico (científico) para potencializar a vida e não para aniquilá-la fazendo-a cair em quadros gerais de referências. Práticas afirmativas em que a diferença deixa de ser codificada e passa a ser vista como a “sedutora”, que nos convida ao jogo, ao heterogêneo que nos povoa e nos constitui em singularidades e não em identidades.

## 6 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução [do francês] de Maria Ermantina G.G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERTOLDO, Ernesto Sérgio. O discurso pedagógico da Lingüística Aplicada. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.) **O Desejo da teoria e a contingência da prática**: Discurso sobre e na sala de aula. Língua Materna e Língua Estrangeira, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 161-189.

BORGES, Luiz C.. Redemoinho às avessas ou um eu se auto-(re)clama sujeito... **Revista da ANPOLL**, São Paulo, n. 8, p. 103-129, jan./jun. 2000.

CASTRO, Gilberto de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In: FARACO, Carlos Alberto, TEZZA, Cristóvão, CASTRO, Gilberto de (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed. Da UFPR, 1996. p. 93-112.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Coord. da tradução Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José. De um discurso em Lingüística aplicada: entre o desejo da teoria e a contingência da prática. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática**: Discurso sobre e na sala de aula. Língua Materna e Língua Estrangeira, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 95-115.

\_\_\_\_\_. O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: Discurso sobre e na sala de aula. Língua Materna e Língua Estrangeira, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 193-210.

\_\_\_\_\_. A consciência crítica nos discursos sobre e da sala de aula. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sérgio (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática**: Discurso sobre e na sala de aula. Língua Materna e Língua Estrangeira, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. p. 271-289.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. 3. reimpr. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2004.

ECKERT-HOFF, Beatriz. Processos de identificação do sujeito professor de língua materna. A costura e a sutura dos fios. In: CORACINI, Maria José. (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Org. e tradução de Roberto Machado. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 1, n. 2, p.61-70, 2001.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Sentido, sujeitos e memória: com o que sonha nossa vã autoria? In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Orgs.) **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003a. p. 47-58.

\_\_\_\_\_. Apresentação - Olhares Oblíquos sobre o sentido no discurso. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto. (Orgs.) **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003b p. 8.

INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo. (Org.). **Discurso, memória, identidade**. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2000. (Ensaio 15)

LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina. (coord.) **Glossário de termos do Discurso**. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS, 2001.

LEITE, Maria Regina Baracuhy. Bombril e Ratinho: as vozes da sedução. In: GREGOLIN, Maria do Rosário; BARONAS, Roberto (Orgs.). **Análise do Discurso**: as materialidades do sentido. 2. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2003.

LIMA, Regina Célia de Carvalho Pachcoal. Ser ninguém-ser alguém: análise de discurso de uma narrativa de professor. In: CORACINI, Maria José (Org.) **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ORLANDI, Eni P.. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. 4. ed. Campinas. SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas: Pontes, 2004.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi, Lourenço Chacon Jurado Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana Mabel Serrani. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 2002.



POSSENTI, Sírio. Índícios de Autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v.20. n.1, p. 105-124, jan/jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Dez observações sobre a questão do sujeito. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 27-36, 2003.

RESENDE, Mário. **Dinheiro cor-de-rosa**: uma reflexão crítica sobre o mercado homossexual. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SOUZA, Pedro de. Resistir, a que será que se resiste? O sujeito feito fora de si... **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 3, Número Especial, p.37-54, 2003.

FURLANETTO, Maria Marta. **Gênero discursivo, tipo textual e expressividade**. Disponível em <<http://flor.trix.net/agatha/tipo.htm>. > Acesso em: 02 set. 2003.

PETERS, Michael. **Estruturalismo e Pós-estruturalismo**. Disponível em <http://www.rubedo.psc.br/Artlivro/estpost.htm>. Acesso em: 22 fev. 2005.

#### **Bibliografia consultada:**

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 7. ed., Campinas, SP: Editora da UNICAMP, s.d.

FRANZONI, Patrícia H. **Língua Estrangeira, Formação do Professor e construção de sentidos**: a escrita como lugar de observação. **Fragmentos**. Revista de Língua e Literatura Estrangeiras. Universidade Federal de Santa Catarina, v.1,n.1, p.49-60, jan.2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Souza e Décio Rocha. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**. (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

POSSENTI, Sírio. **Os limites do discurso**. Ensaios sobre discurso e sujeito. Curitiba, PR: criar Edições, 2002.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula**. Praticando os PCNs, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos; CORTEZ, Suzana (Orgs.). **Conversas com lingüistas**. Virtudes e controvérsias da Lingüística. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

## ANEXO A – TOLERÂNCIA

Tolerância

Um presidente de um banco, com poder de decisão, gritou com seu gerente porque estava com muito ódio naquele momento.

O gerente, chegando em casa, gritou com sua esposa, acusando-a de gastar demais, com um bom e farto almoço à mesa.

A empregada chutou o cachorrinho no qual tropeçara, enquanto limpava os cacos de vidro. O cachorrinho saiu correndo de casa e acabou mordendo uma senhora que ia passando pela rua.

Essa senhora foi à farmácia para fazer um curativo e tomar uma vacina, e gritou com o farmacêutico, porque a vacina doeu ao ser-lhe aplicada.

O farmacêutico, chegando em casa, gritou com sua esposa, porque o jantar não estava do seu agrado.

Sua esposa, tolerante, um manancial de amor e perdão, afagou seus cabelos e beijou-o dizendo:

Querido, prometo que amanhã farei o seu prato favorito. Você trabalha muito, está cansado e precisa de uma boa noite de sono.

Vou trocar os lençóis da nossa cama por outros bem limpinhos e cheirosos para que você durma tranqüilo.

Amanhã você vai sentir-se bem melhor. E retirando-se, deixou-o sozinho com seus pensamentos.

Naquele momento, rompeu-se o círculo do ódio, porque esbarrou-se com a tolerância, a doçura, o perdão e o amor.

Se você está ou se colocarem você em um **CÍCULO DE ÓDIO**, lembre-se de que com **TOLERÂNCIA, DOÇURA, PERDÃO e AMOR** pode-se quebrá-lo.

Autor desconhecido

(Publicado na Revista Você AS)

## ANEXO B – TEXTOS DE ALUNOS

Escolha uma gravura no jornal ou revista, e em seguida, faça uma descrição detalhada da gravura escolhida. Cole a gravura com o texto. (Não esqueça de colocar título no seu texto)

Use sua criatividade

### TEXTO 1<sup>10</sup>

A beleza das flores

As flores tem uma beleza inconfundível, por exemplo: as flores ao lado são rosas amarelas e cor de rosa. Para que elas cresçam bonitas e fortes como essas, temos que regá-las todos os dias e cuidar bem.

Com elas podemos fazer várias coisas como por exemplo: enfeitar a nossa casa, colocando-a em uma jarra para enfeitar a sala e outros cômodos. Também podemos enfeitar nosso jardim deixando-o mais bonito e colorido. Podemos fazer um buquê lindo de flores para entregar a uma pessoa que a gente goste, etc.

### TEXTO 2

Um mundo sem fios

Os novos aparelhos celulares de terceira geração vão dar acesso a Internet, transmitir imagens e até falar, no Brasil eles devem chegar em 2004.

Os modelos de aparelho do futuro é parecido com os atuais, mas tem serviços exibidos no visor. Caneta digital, sem teclas, o telefone dará acesso às últimas notícias.

---

<sup>10</sup> Textos produzidos pelos alunos a partir da proposta exposta na análise desse material.

Protótipo de um aparelho de terceira geração dos celulares 3G, que será realizado em 2003, coloca no bolso o poder das estações multimídia. A Europa tem o comunicador 9110 da NOKIA, um telefone que acessa a Internet. A Finlândia é a campeã dos telefones celulares, em número de aparelhos por 100 hab.

### TEXTO 3

Nova linha Tramontina

São produtos da marca Tramontina cinza-escuros. As outras partes são de cor metálica.

Alguns têm o formato parecido com a letra “V”.

São objetos para usar na cozinha. Têm várias utilidades que facilitam algumas atividades da cozinha.

São práticos e pequenos. As partes brancas tem detalhes na horizontal. As partes de metal são bastante brilhantes.

### ANEXO C – EXERCÍCIOS<sup>11</sup>

Nos períodos apresentados a seguir, as conjunções estão destacadas. Identifique a relação que está sendo estabelecida por ela em cada um dos casos: **adição, oposição, explicação, conclusão e alternância.**

- a) O cavaleiro levantou rapidamente **e** partiu em busca de novas aventuras.
- b) Ele caiu, **pois** está com os joelhos machucados.

Reescreva as frases, substituindo a ♥ por uma conjunção adequada, de acordo com o sentido indicado nos parênteses.

- a) ♥ comemos pão, ♥ comemos bolo. (alternância)
- b) Pensou em desistir, ♥ era tarde demais. (oposição)

---

<sup>11</sup> Só foram apresentados dois exemplos de cada exercício, porque o objetivo é mostrar como se estruturam esses exercícios.