

## **A ANÁLISE DE DISCURSO DO/NO ENSINO: por novas práticas de linguagem na escola\***

Raquel Goulart Barreto\*\*

### **Linguagem: lugar de múltiplas relações**

Prática social indissociável das demais, a linguagem é o lugar das múltiplas contradições: confronto de imaginários instituídos e instituintes; matéria e instrumento de trabalho; reflexão e reflexão; excesso e falta; incompletude dimensionada pela história e pelo silêncio, que também significa (Orlandi, 1992). Na relação linguagem-silêncio, *o imaginário como mediação, projeto do dizer*: nos silêncios que as palavras carregam e nos outros sentidos, em silêncio, nelas.

### **A relação teoria-prática**

Historicamente, esta reflexão parte da quebra da unidade teoria-prática na formação social brasileira, expressa por Trigueiro Mendes (1983) como "o desencontro das paralelas". Desencontro mantido pela produção de discursos não compromissados com

\* Resumo adaptado da tese: *Da leitura crítica-ensino para o ensino da leitura crítica*, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em maio de 1994.

\*\* Doutora em Educação, é professora adjunta da UFRJ e pesquisadora do Laboratório do Imaginário Social e Educação (LISE).

fundamento e/ou ação, reduzidos à condição de artifícios retóricos, dificultando, ainda, a integração de ensino e pesquisa. Enfim, uma lacuna feita de desconfianças entre "os que pensam" e "os que fazem" a educação.

Ao propor que se utilize, na escola, instrumental teórico-metodológico fundado no discurso, este texto sintetiza provocações, em pelo menos três sentidos: o de lugar para o qual as provocações convergem; o de/por extensão: resumo; e o de ruptura com a lógica formal, na direção da dialética. Em busca de sínteses não contidas entre tese e antítese, mas que recusando ambas, tentem ir "além, mais longe" (Bakhtin, 1990, p.109).

### **A análise de discurso<sup>1</sup>**

A Análise de Discurso (AD), aqui circunscrita à vertente brasileira liderada por Eni P. Orlandi (1987, p.12), é definida como "teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação". Partindo da constituição simbólica do homem, da busca (inevitável) de sentidos, a AD situa as práticas de linguagem no eixo tempo-espaço.

Horizontalmente, estas práticas se referem a lugares sociais e verticalmente, ao processo histórico-discursivo. Na interseção, o *dizível*, entre o já-dito e a-se-dizer, retomando e remetendo a outros dizeres, na tensão constante entre o mesmo (a paráfrase),

Este artigo trata exclusivamente da vertente brasileira da Análise de Discurso, liderada por Eni P. Orlandi.

garantia de inteligibilidade; e o diferente (a polissemia) que, re-significando o já-dito, desloca e aponta para o novo.

A partir do fundamento *paráfrase-polissemia*, a AD focaliza o discurso, instância histórica da linguagem, nas suas *condições de produção*: os processos e os produtos em contínua reposição como processos; e os seus modos de processamento, na sua relação com o contexto histórico e o situacional. No quadro teórico do materialismo histórico, dimensiona os níveis macro e micro, através dos *lugares do dizer*: assimetrias e simetrias (posições possíveis), representações e antecipações, polifonia, etc, na dinâmica da produção e da circulação dos sentidos.

Com base nas relações dos interlocutores mesmos e com o objeto da interlocução, uma *tipologia discursiva* expressa tendências: o lúdico (ruptura), o polêmico (possibilidade), e o autoritário (dominância).

No *discurso lúdico*, os interlocutores se expõem à presença do objeto, numa relação simétrica que favorece a polissemia. No *discurso polêmico*, a pretensão de dominar o objeto, direcioná-lo a partir das perspectivas próprias, supõe simetria relativa, já que tomar a palavra é um ato social com as suas implicações. No *discurso autoritário*, a presença do objeto se oculta no dizer do detentor do poder que, supondo-se agente único faz, dos seus possíveis interlocutores, ouvintes e/ou repetidores.

### **O discurso pedagógico e o ensino da língua**

A *escola* é um dos espaços onde o discurso autoritário se manifesta mais concretamente, por falar "sobre" as coisas e não "das"

coisas mesmas e por usar a assimetria como "justificativa" para não ceder a palavra ou censurá-la, na circularidade que fortalece a perspectiva institucional: a valorização da uniformidade (mesmo que superficial), confirmando o já-dito, seja com outras palavras (via paráfrase), seja como mera repetição. Em geral, *por escrito*, formalismo fundado na quebra de teoria-prática e resistente às evidências do fracasso que produz.

Formalismo descrito por Lefebvre (1983) como um máximo de abstração com um mínimo de significado que, no ensino da língua (parte formalizada da linguagem e suporte para a aprendizagem dos diferentes conteúdos), sustenta e é sustentado pela *normatização*, pela *segmentação*, e pelo *efeito de completude produzido pela organização textual*: presença de início, meio e fim.

No contexto da escola, a AD não apenas permite romper com estes pressupostos e implícitos, mas instaurar outros princípios: centrando as condições de produção das práticas de linguagem, focalizando a *situacional idade* na dimensão do *recorte*, e devolvendo aos textos a sua *incompletude*, reinscrevendo-os no *processo discursivo*.

Em outras palavras, a AD, instrumental teórico-metodológico que permite analisar as tramas do dizer, pode *re-significar o ensino*, a partir de novas condições de produção das práticas pedagógicas: descentrando as normas e trabalhando os modos de produção, negociação e instituição ou exclusão dos sentidos, garantindo, no interior da luta de classes, espaço para a circulação de sentidos outros.

Porque a AD opera a partir da unidade conteúdo-forma, sua aplicação ao ensino não é proposta em nível de transposição didática

de conceitos. Pelo mesmo motivo, esta proposta implica *desinterdições* várias. Sem ignorar a *intencionalidade* e a *assimetria* constitutivas do ensino, aponta caminhos como o da relativização da última para o fortalecimento da primeira. Também aponta para o contato cotidiano dos sujeitos com diferentes linguagens que, na/pela sua articulação (mídia), produzem efeitos específicos de sentido, tendendo a circular oralmente.

Em outros termos, a AD pode sustentar práticas escolares mais atentas ao mundo extra-muros, onde os caminhos também podem ser circulares mas, há muito, se afastaram da órbita que parte do escrito para o escrito. Enfatizando a unidade conteúdo-forma, a sustentação discursiva tem sentidos bastante diferentes das propostas que, centradas na aproximação do ensino da língua às práticas de linguagem socialmente desenvolvidas, tomam as últimas como horizonte, deixando de considerar seus limites.

### **As práticas de linguagem socialmente desenvolvidas**

Sem negar este deslocamento enquanto condição necessária, é importante discutir as razões pelas quais ele não é suficiente para promover as mudanças pretendidas. Antes de mais nada, é fundamental dimensionar horizonte e limite: analisar as condições de produção destas práticas, referindo-as à história do seu consentimento. Em nossa formação social, merecem destaque: o entulho autoritário, o ideário (neo)liberal e a "democracia" (participação nos prejuízos?), no jogo entre *calar* (impedir a fala) e *silenciar* (afastar sentidos indesejáveis, no ato mesmo de estimular as falas desejadas).

Em última análise, é preciso situar *a escola socialmente produzida* para apreender a constituição do formalismo criticado: assumi-la como *instância em que se manifestam interesses sociais conflitantes*. Caso contrário, propostas de mudança continuarão articuladas na/pela perspectiva hegemônica, como críticas que se enredam na linguagem mesma. Há milênios, os detentores do poder estão convencidos da necessidade da palavra que convence. E a concepção instrumental da linguagem, comumente expressa na metáfora da chave que abre as portas para o conhecimento, supõe a distribuição democrática da cultura, via transmissão do saber.

Estes movimentos são descritos por Geraldi (1991) e remetidos à distinção entre instâncias privadas e públicas de uso da linguagem, acentuando a similaridade no processo da sua constituição, e estabelecendo a função da escola: permitir a circulação entre estas duas instâncias.

Mais uma permissão a ser negada, num enredo social onde:

*para além da alfabetização, o ensino (e o aprendizado) de língua materna tem, no mínimo, mais um sentido: assegurar a própria existência da ideologia e do grupo social que se beneficia dela: o dominante. Nesse sentido, a ineficácia é constitutiva dessa prática e até mesmo desejável, pois o aprendizado, ou melhor, a apropriação da "língua culta" se dará efetivamente, entre seus detentores, para além (ou aquém) da Escola (Gallo, 1992, p.12; grifos meus).*

Neste enredo, e pelo lugar atribuído (consentido) à escola, as instâncias e as distâncias são detectáveis em nível formal,

principalmente como "negociação de formatos" (Barreto, 1994), já como manifestação de perspectivas diferentes e/ou desiguais. Portanto, para que as mudanças atinjam os pressupostos e os implícitos das práticas escolares, é preciso demarcar e confrontar as perspectivas que as sustentam com as que, não sendo sequer reconhecidas (explícitas e assumidas), estão alijadas de quaisquer encaminhamentos.

### A síntese da AD como proposta crítica

Na medida em que dimensionada pelo contexto histórico e pelas condições de produção específicas, a AD rompe com a prepotência da crítica única. Além de não absolutizar uma perspectiva supostamente correta, permite explicitar os *lugares do dizer*, constitutivos das críticas mesmas.

Esta explicitação extrapola os limites postos na escola, trazendo à tona conflitos sufocados, num exercício polêmico tão difícil quanto novo. Um movimento que pode ser favorecido por práticas lúdicas orientadas por e para propostas críticas, referidas a diferenças relativizáveis ou a desigualdades constitutivas, mas sempre mediadas por representações sociais. Portanto, é especialmente importante a diferença instaurada na dinâmica do alegórico (o "como se fosse") e o cotidiano ("o que está sendo"): no modo de se dizer a ruptura e no lugar de onde se a diz. Sem o romantismo da empatia, com a possibilidade de ruptura em relação às práticas autoritárias, através do confronto de perspectivas. Confronto que pode ser realmente duro e duramente real, mas condição imprescindível a *produções nas quais os sujeitos possam sustentar discursos, sem impô-los*.

### Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1990.
- BARRETO, R.G. *Da leitura crítica do ensino para o ensino da leitura crítica*. Rio de Janeiro, 1994. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, UFRJ.
- GALLO, S.L. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.
- GERALDI, J.W. O ensino e as diferentes instâncias de uso da linguagem. *Em Aberto*, Brasília, v.11, n.52, p.3-12, out./dez. 1991.
- LEFEBVRE, H. *Lógica formal, lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- MARX, K. *Contribution à la critique de l'économie politique*. Paris: Ed. Sociales, 1957.
- ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez: UNICAMP, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Terra à vista! Discurso de confronto: o velho e o novo mundo*. São Paulo: Cortez/UNICAMP, 1990.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. São Paulo: Ed. UNICAMP, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Discurso fundador*. Campinas: Pontes, 1993.

ORLANDI, E.P., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. *Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.

TRIGUEIRO MENDES, D. (Coord.). *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.