

29

A Reconstrução dos Conhecimentos na Educação Escolar de Jovens e Adultos e a Organização do Trabalho Pedagógico

30

Política Educacional para o Ensino Superior: o “Pacote Portela”

31

Formação Profissional versus Mercado de Trabalho no Vale do Itajaí: um Estudo Avaliatório

32

O Discurso Pedagógico: o Discurso do Outro

33

Gênese do Ensino Técnico Industrial no Brasil

Uma Nova Ética do Trabalho nos Anos 20 – Projeto Fidelis Reis

34

O PABAE – A Volta dos Tempos de Francisco Campos e a Oposição dos Educadores Católicos

Educação e Memória em Minas Gerais

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA EXECUTIVA DO MEC

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

DIRETORIA DE TRATAMENTO E DISSEMINAÇÃO DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS

32

O Discurso Pedagógico: a presença do outro

Leci Borges Barbisan (Coord.), Elsa Maria
Nitsche Ortiz, Leda Terezinha Martins,
Regina Maria Varini Mutti, Terezinha Marlene
Lopes Teixeira, Aracy Ernst Pereira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	73
QUADRO TEÓRICO	73
Condições de Produção do Discurso	73
Discurso	74
Formação Discursiva	74
Sujeito	75
A Concepção Althusseriana de Sujeito	75
A Concepção Lacaniana de Sujeito	76
A Relação Sujeito/Cultura/Poder/Saber	76
O Um e o Não-Um na Constituição do Sujeito	78
O Sujeito do Discurso Pedagógico	78
ASPECTOS METODOLÓGICOS	79
Condições de Produção dos Discursos da Pesquisa	80
ANÁLISE	81
CONCLUSÃO	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83

O Discurso Pedagógico: a presença do outro*

Leci Borges Barbisan (Coord.), Elsa Maria Nitsche Ortiz, Leda Terezinha Martins, Regina Maria Varini Mutti, Terezinha Marlene Lopes Teixeira, Aracy Ernst Pereira**

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender o funcionamento discursivo do modalizador *eu acho (que) p* como marca que explicita no intradiscurso a presença do eu como autor de seu dizer e contraditoriamente denuncia as vozes que falam por ele.

Abordamos esse funcionamento tentando combinar algumas formulações da análise do discurso com algumas formulações da Psicanálise, buscando articular o lingüístico, o ideológico e o inconsciente no que diz respeito à constituição do sujeito. Julgamos possível a aproximação, já que esses dois campos do conhecimento, embora não apresentem o mesmo objeto de estudo, têm em comum a concepção de que o sujeito não é dono de sua fala.

Realizamos a investigação a partir de entrevistas gravadas com a comunidade escolar (diretores, supervisores, professores e alunos) com o objetivo de desvelar as diferentes posições que o sujeito ocupa no discurso pedagógico.

A condução desse empreendimento toma por base alguns questionamentos que assim podem ser expressos:

1. Como se verifica a heterogeneidade no discurso pedagógico?
2. Como o sujeito se relaciona com outras formações discursivas exteriores à sua?

3. Existe diferença entre a posição que os sujeitos de escolas particulares e públicas ocupam em seus discursos?

A fim de buscar respostas a essas indagações, dividimos nosso trabalho em três partes. Na primeira, desenvolvemos o quadro teórico que fundamenta a pesquisa, dando ênfase à noção de sujeito, tema desta pesquisa. A segunda parte apresenta os aspectos metodológicos a serem utilizados posteriormente na análise. Na terceira parte, passamos a examinar o funcionamento do modalizador *eu acho (que) p*, destacando os efeitos de sentido que ele assume no discurso em estudo.

QUADRO TEÓRICO

Desenvolveremos aqui os conceitos de condições de produção, discurso, formação discursiva e sujeito que deverão servir de fundamentação teórica para a análise da modalização *eu acho (que) p*.

Condições de produção do discurso

Segundo Courtine (1980), a noção de condições de produção (CP) – tanto pela posição que ocupa no sistema conceitual da análise do discurso (AD) quanto pela heterogeneidade das definições de seu conteúdo – parece constituir o lugar das dificuldades encontradas nas tentativas

* Publicado originalmente na Série Documental/Relatos de Pesquisa n. 32, julho de 1995, como artigo-síntese, exigência do convênio de financiamento de pesquisa nº 22/92, firmado entre o Inep e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), cuja conclusão se deu em maio de 1995.

** Grupo de Pesquisa em Análise do Discurso da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

de teorização e elaboração dos procedimentos metodológicos no domínio dessa área de estudo.

Pêcheux (1969) apresenta uma definição de CP, inscrita no esquema informacional da comunicação de Jakobson, a partir de lugares determinados na estrutura de uma formação social cujo feixe de traços a Sociologia pode descrever. As relações entre esses lugares se encontram representadas no discurso por uma série de *formações imaginárias*, designando o lugar que o emissor e o destinatário atribuem cada um a si mesmo, ao Outro e ao referente.

Courtine critica a definição esboçada por Pêcheux, por julgá-la incapaz de romper com as origens psicossociológicas da noção. De acordo com o primeiro autor, os termos *imagem* e *formações imaginárias* poderiam perfeitamente ser substituídos por *papel*, tal como o conceito é utilizado nas *teorias do papel*, herdadas da sociologia funcionalista de Parson ou do interacionismo psicossociológico de Goffman. Vistas desta perspectiva, as determinações históricas do discurso transformam-se em simples circunstâncias, onde interagem os sujeitos do discurso entendidos como a fonte das relações discursivas, quando, na verdade, nada mais são do que seu portador e seu efeito.

Para escapar do enfoque psicologizante, Courtine propõe uma redefinição da noção de CP alinhada à análise histórica das contradições ideológicas presentes na materialidade dos discursos e articuladas teoricamente com o conceito de *formações discursivas* (FD).

A noção de FD foi concebida por Foucault (1986) para explicar a constituição dos sistemas de saber. Reelaborada por Pêcheux (1969), tal noção assume grande importância na AD, no que diz respeito à articulação entre língua e discurso. Sob esse ponto de vista, o sentido deixa de ser determinado pela referência que a linguagem faz ao mundo. É a relação que o sujeito, inscrito numa determinada FD, mantém com o ideológico que cria os efeitos de sentido do discurso.

Discurso

O discurso, de acordo com Maingueneau (1991), é explicado através da distinção entre enunciado e discurso, o enunciado sendo a seqüência de frases entre dois brancos

semânticos, e o discurso, o enunciado considerado do ponto de vista do mecanismo discursivo que o condiciona (cf. Guespin, 1971).

A noção de discurso, nesse prisma, obviamente ultrapassa os limites da frase e desloca a reflexão da dicotomia língua/fala. Isso significa dizer que há uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer. Essa relação constitutiva entre o discurso e sua exterioridade (o sujeito e a situação) é a marca fundamental da análise do discurso.

O discurso, na perspectiva da AD, refere-se a um conjunto de enunciados que é agrupado não em função de suas características tipológicas (por exemplo, o narrativo) ou de características particulares (por exemplo, o feminista), mas sim em função de um critério que estabelece o lugar de enunciação, um espaço social que tem uma certa identidade enunciativa circunscrita historicamente e que constitui a formação discursiva na qual se insere.

A singularidade da concepção do objeto da AD está exatamente na ligação que se procura estabelecer entre o discurso e a história, ou melhor, reside no atravessamento da história e do lugar da enunciação no lingüístico. Constitui-se, em suma, o lugar de onde se pode observar a relação entre linguagem e ideologia.

É nessa perspectiva que o conceito de formação discursiva assume importância vital.

Formação discursiva

Foucault, em 1969, emprega pela primeira vez a expressão *formação discursiva* (ao questionar as condições, tanto históricas como discursivas, que permitem que os sistemas do saber se constituam). Para o autor, entende-se por formação discursiva o conjunto de enunciados que têm em comum uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos e os temas escolhidos, além de um sistema de dispersão semelhante.

O sistema de dispersão semelhante enfoca:

- a) o *sujeito* que fala, isto é, quem fala, por quais razões pode falar, quais seus direitos de intervenção;
- b) o *lugar institucional* de onde o sujeito fala, que legitima ou não o seu discurso

ao definir direitos de intervenção e de discurso ao definir direitos de intervenção e de decisão;

- c) a *posição do sujeito* que questiona ou que observa. Está-se diante de uma *dispersão de sujeito* e de sua *descontinuidade em relação a si mesmo* (Foucault, 1987, p. 62)

No que se refere à teoria do discurso, a noção de FD ocupa uma posição de relevo: partindo da noção althusseriana de *instância ideológica*, Haroche et al. (1971) introduzem o conceito de formação ideológica (FI). Vista como *um elemento susceptível de intervir como uma força em confronto a outras forças em uma conjuntura ideológica característica de uma formação social, em um dado momento* (op. cit., p.102), a FI tem uma existência material através do discurso. Pêcheux e Fuchs (1975) identificam o discurso existente na instância ideológica (interdiscurso) a formações discursivas, afirmando que as FIs “[...] comportam necessariamente [...] uma ou mais formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e o que deve ser dito [...] a partir de uma posição dada em uma conjuntura” (op. cit., p. 11).

As FDs são lugares da instância ideológica e, assim, realizam o “assujeitamento do sujeito (ideológico) do discurso” (Courtine, 1980, p. 81).

Nesta pesquisa, o conceito de FD sofre algumas alterações. Aqui a instância ideológica, em lugar de ocupar o ponto mais alto de uma cadeia hierárquica, faz parte de um conjunto maior, a cultura.

A cultura seria perpassada por várias FIs, que manteriam entre si as mais diversas relações. Conseqüentemente, as FDs seriam instrumentos pelos quais o homem teria acesso à cultura. Unindo nossa hipótese à teoria psicanalítica freudiana, que afirma ser o superego uma das instâncias formadoras do sujeito, e à teoria lacaniana, que propõe um sujeito constituído pela linguagem, podemos considerar a FD um elemento preponderante na constituição do sujeito no seio de uma determinada cultura.

Sujeito

Analisando o percurso da concepção de sujeito nas teorias lingüísticas modernas, pode-se

distinguir duas grandes linhas: uma que vê o sujeito ocupando o centro da enunciação e outra que o entende descentrado.

No primeiro caso, trata-se de um sujeito individual, dotado de intenção, que é dono de seu dizer. A orientação filosófica que subjaz a essa concepção é a idealista. Em seus fundamentos está a noção kantiana de sujeito, visto como o *eu penso* e a aceitação de que a consciência é o centro que determina a vida. Os lingüistas de orientação idealista concebem o fato lingüístico como proveniente de um ato de criação individual, explicando-o a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante.

A análise do discurso, tanto de orientação marxista quanto psicanalítica, encontra-se na segunda linha de pensamento, para a qual a autonomia do sujeito é uma ilusão. A AD orienta-se, assim, na direção de uma teoria não-subjetivista da subjetividade em que as noções de ideologia e inconsciente têm papel essencial.

Apesar de apresentar uma posição comum sobre o estatuto do sujeito, concebendo-o como puro efeito de assujeitamento, observando-se a produção na área do discurso, é possível identificar diferenças no modo como o assujeitamento é entendido.

A concepção althusseriana de sujeito

Nos momentos iniciais da AD, cujos estudos focalizavam sobretudo os discursos políticos, predomina a concepção althusseriana de sujeito, segundo a qual a ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos (Althusser, 1983, p. 93). Dizer sujeito ideológico é, portanto, uma formulação tautológica, já que, para Althusser, o homem é por natureza um animal ideológico. Althusser diz ainda que os indivíduos são sempre já interpelados como sujeitos.

Outro aspecto importante a salientar é que a interpelação dos indivíduos como sujeitos supõe a existência de um outro sujeito, único e central, em nome do qual a ideologia interpela todos os indivíduos como sujeitos (op. cit., p. 101).

Apoiado na tese de Althusser sobre a interpelação ideológica dos indivíduos em sujeitos, Pêcheux (1988) emprega a expressão forma-sujeito para designar o indivíduo

assujeitado pela ideologia. Os indivíduos são interpelados em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas, que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes correspondem.

Como ser projetado num espaço e num tempo determinado e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação ao discurso do outro, entendido não somente como seu destinatário, mas envolvendo também outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala. A noção de subjetividade aparece aqui descentrada no par eu-tu, incorporando o Outro (a ideologia) como constitutiva do sujeito.

Mais recentemente, a questão da heterogeneidade do discurso (a presença do Outro) vem sendo repensada à luz da psicanálise freudo-laciana.

A concepção laciana de sujeito

Lacan parte da teoria do signo lingüístico de Saussure (1977) para mostrar que o significante e o significado não são partes de uma mesma entidade. A barra que os separa é bem mais espessa do que em Saussure. Para Lacan, o significante não é essencialmente significante de um determinado significado, mas ele próprio é carregado de semanticidade, duma semanticidade que se instaura na fronteira entre o consciente e o inconsciente e que se disfarça para conseguir ludibriar a vigilância da censura (Magalhães, 1976, p. 61).

Ainda segundo ele, o homem está condicionado pela linguagem e por tudo aquilo que ela veicula através de um jogo simbólico intersubjetivo, não podendo procurar se conhecer senão a partir de uma posição onde se acha radicalmente consciente de si mesmo.

Para explicar como o sujeito ingressa na ordem do símbolo, Lacan (1978) introduz as noções de estádio do espelho e passagem edipiana (ou Lei do Pai).

O estádio do espelho antecipa a entrada do sujeito no simbólico. Representa a primeira experiência que o homem tem de sua individualidade e, ao mesmo tempo, é a fase inicial do desapossamento do ser de si mesmo, que vai efetivar-se na passagem edipiana: o mundo

não chega – à criança que se olha no espelho – enquanto mundo, mas enquanto morada de sua imagem. É no plano imaginário que a criança faz a aprendizagem da ordem simbólica e tem acesso a seu fundamento: a Lei do Pai. Como interdito do incesto, o pai aparece para sobrepor o reino da cultura ao da natureza. O desejo verdadeiro da criança (a mãe) é impelido ao inconsciente, constituindo o recalque imaginário.

O recalque imaginário introduz o sujeito na corrente da cultura e da civilização, ensinando-o a substituir o real da existência por um símbolo e uma lei.

A entrada do homem no simbólico gera uma fenda interna, isto é, uma divisão entre o inconsciente e o consciente. O inconsciente é universal, está forjado segundo o universal, a saber: a cultura e a sociedade.

A relação sujeito/cultura/poder/saber

A noção de cultura ganha importância no modo como Lacan concebe o sujeito. De origem inglesa, essa noção se deve a E. Tylor (1871). Sua primeira definição como conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (apud Lévi-Strauss, 1975, p. 397).

Numa perspectiva essencialmente semiótica, Geertz (1989) diz que a cultura é melhor vista não como complexos de padrões concretos de comportamento (costumes, usos, tradições, feixes de hábitos), como tem sido até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle (planos, receitas, regras, instruções) para governar o comportamento.

Não dirigido por padrões culturais, o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um simples caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria praticamente qualquer forma (op. cit., p. 58).

Parece que essa perspectiva se harmoniza com a concepção laciana de que o homem só se torna sujeito pelo ingresso na ordem do simbólico, o que consiste em dizer ingresso na cultura.

Por aceitar uma definição de sujeito que, em última instância, é falado pela cultura, este

trabalho não deixa de aceitar igualmente as formulações de sujeito propostas pela análise do discurso (Pêcheux, Courtine), que colocam a ideologia como interpeladora do indivíduo. Em vista disso, torna-se necessário articular as noções de cultura e ideologia.

Geertz (1989) vê a ideologia como um sistema cultura. Aceita a posição de Fallers, que define a ideologia como a parcela da cultura que se preocupa ativamente com o estabelecimento e a defesa dos padrões de crença e valor (p. 203). Trata-se da dimensão justificadora, apologética da cultura.

A nosso ver, a ideologia, atravessando a cultura, é o que faz parecer evidente (dando um caráter de verdade) o conjunto complexo que constitui a cultura e governa o comportamento do homem, fazendo-o sujeito.

Mais uma observação precisa ser feita, quanto à noção de sujeito, especialmente no que diz respeito às formulações de Althusser sobre ideologia. Para Althusser, a ideologia tem existência material: existe sempre em um aparelho em sua prática ou práticas (família, escola, religião, mídia, etc.). A eficácia da ideologia é garantida pelo Estado, que conta com o poder do Estado e com os aparelhos de Estado. Deste modo, entende-se que o poder, para Althusser, é exterior ao sujeito.

Seguindo Pereira (1994), buscaremos aproximar a questão do poder desenvolvida por Foucault (1988, 1993) à questão althusseriana de ideologia, por reconhecer que o processo de interpelação é uma relação de poder que ultrapassa o Estado, estando presente em toda a sociedade, penetrando em nossa vida diária. Essa forma de poder, que classifica os indivíduos em categorias, designando-os por sua própria individualidade, unindo-os a sua própria identidade, impondo-lhes uma lei e verdade que devem reconhecer e que os outros devem reconhecer neles, é que transforma os indivíduos em sujeitos.

Conforme Pereira (op. cit., p. 64-65), o processo de interpelação é uma relação de poder, um poder disciplinador que, na opinião de Foucault (1986b), atravessa toda a sociedade e está em todos os espaços sociais, hierarquizando, comparando, homogeneizando, o que significa dizer normalizando. A interpelação do sujeito proposta pela autora ultrapassa as noções de

aparelho repressivo e aparelhos ideológicos de Estado.

Isso implica que o processo de assujeitamento do sujeito dá-se não só em nível de Estado, como também em instâncias menores, microestruturais, da sociedade, que ele incide em diferentes pontos da rede social, podendo ou não ser integrado ao Estado. Desse modo, os indivíduos nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, mas são simultaneamente efeito de poder e seu centro de transmissão (Foucault, 1993).

Foucault, porém, não minimiza o papel do Estado nas relações de poder existentes em determinadas sociedades. O que ele pretende é se insurgir contra a idéia de que o Estado é o órgão central e único de poder. Para ele, os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social – funcionam como uma rede de dispositivos a que nada ou ninguém escapa.

O poder não é algo que se detém como uma propriedade. Não existem, de um lado, os que têm o poder e, de outro lado, os que não o têm. Existem, sim, práticas ou relações de poder. Em suma, para Foucault, o poder tem caráter relacional. Conseqüentemente, as lutas contra o poder não podem ser feitas de fora, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder. A resistência lhe é, pois, inerente.

Foucault diz que o aspecto negativo que identifica o poder com o Estado como aparelho repressivo não é tudo. Ele vê também um aspecto positivo do poder, que dissocia dominação e repressão. Sendo luta, enfrentamento, relação de forças, o poder é produtivo e transformador (Machado, in: Foucault, 1992, p. XIII-XIV).

Foucault estabelece ainda uma relação entre poder e saber. Entende o saber como materialidade, como prática, como acontecimento que só pode existir a partir de condições políticas. Todo saber tem sua gênese em relações de poder. Saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (op. cit., p. XVIII).

Resumindo o que se disse antes, temos que o sujeito não escapa à ordem do simbólico nem à interpelação ideológica. Podemos acrescentar

agora que ele também não escapa à sujeição pelo poder. A interpelação do sujeito é, então, psíquica e ideológica, entendendo-se que o assujeitamento ideológico não está restrito aos aparelhos repressivo e ideológico de Estado (Althusser, 1974), mas também resulta da relação entre poder e saber (Foucault, 1992).

O Um e o Não-Um na constituição do sujeito

Jacqueline Authier-Revuz (1982) percebe no discurso dois tipos de heterogeneidade: a mostrada e a constitutiva. A primeira é lingüisticamente descritível (discurso direto, aspas); a segunda está ancorada num princípio que fundamenta a natureza da linguagem – sua heterogeneidade constitutiva, não marcada em superfície.

Em 1990, Authier aborda o funcionamento da enunciação do sentido estudando as glosas como uma forma de representação da enunciação com as quais os enunciadores duplicam, no fio do discurso, a enunciação de um elemento (p. 173).

Duplicando o emprego de um termo com um comentário reflexivo opacificante sobre esse emprego, a glosa suspende localmente o caráter absoluto e inquestionável que está ligado ao uso *standard* das palavras. Fazendo isso, a enunciação se representa como afetada de Não-Um, como alterada – no duplo sentido de alteração e de alteridade – no seu funcionamento por um fato pontual de não-coincidência. Pode-se ver por aí que o sujeito não se constitui uma fala homogênea, mas a diversidade de uma fala heterogênea, consequência da divisão que se opera nele entre consciente e inconsciente.

Authier refere-se também a um processo enunciativo de desconhecimento das não-coincidências fundamentais que marcam o sujeito. Trata-se da negociação obrigatória de todo enunciativo que, movido pela ilusão de ser o centro de sua enunciação e, ao mesmo tempo, impossibilitado de fugir da heterogeneidade que o constitui, pontua o seu discurso no sentido de circunscrever a Um (ilusão do sujeito) por um processo de denegação de outras vozes do discurso. Decorre daí que, se por um lado não há centro para o sujeito fora da ilusão e do fantasma, essa ilusão do Um é, no entanto, igualmente necessária à constituição do sujeito.

É na relação que articula um imaginário de coincidência a um real de não-coincidência que se inscreve o sujeito em seu discurso.

Pode-se depreender disso que o sujeito se caracteriza por uma contradição interna: ao mesmo tempo que, por necessidade, ele acredita ser Um, é constituído de Não-Um.

O sujeito então não é dono de seu dizer; quem fala por ele é o Outro, lugar da mãe, do pai e também do código, ordem da linguagem que os determina desde a cultura. É no campo desse Outro que o sujeito se institui.

Nesta pesquisa, utilizaremos Outro para designar a ordem na qual o sujeito se institui, a cultura, a ideologia, ou seja, a formação discursiva. Para falar dos interlocutores imediatos (o entrevistador) e mediatos (a escola: direção, supervisão pedagógica, professores, alunos), usaremos outro(s).

A perspectiva aqui adotada busca, nos discursos que analisa, a presença do Outro que aí está e fala o sujeito. A heterogeneidade se deixa ver na própria superfície discursiva, através de formas lingüísticas que, ao mesmo tempo que funcionam como máscara do sujeito, terminam por revelá-lo.

O sujeito do discurso pedagógico

Referindo-se ao discurso pedagógico, Orlandi (1983) identifica-o como discurso autoritário. Como tal, caracteriza-se pela circularidade, ou seja, um dizer sobre as coisas, uma metalinguagem que confere ao saber escolar estatuto de cientificidade.

Orlandi indica como procedimento pedagógico adequado a ruptura desse caráter autoritário. Tal postura representa uma prática de recusa à constituição autoritária do discurso pedagógico.

Explicando a possibilidade de recusa, emerge o conceito de sujeito como aquele que, ao constituir-se, põe em relação noções como as de poder e saber.

Conforme Foucault (apud Gore, 1994, p. 11), inverte-se a articulação tradicional na qual o poder funciona apenas de forma negativa. Essa posição concebe o poder como inerente à constituição do sujeito e não como algo vinculado à instituição.

Na educação, o poder é inerente não só aos professores, mas também aos alunos, pais, administradores e governo.

São fundamentais aos processos pedagógicos as relações disciplinares de poder-saber que, em suma, consistem em formas de imposições, sejam elas auto-impostas, impostas pelos professores ou impostas aos professores. Trata-se, segundo Foucault, da relação de fiscalização, que é definida e regulada na prática do ensino e que tem na comunicação uma técnica de poder.

Entretanto, na multivalência do discurso encontra-se a possibilidade de ruptura. A resistência ao poder reside no próprio discurso, porque este, ao mesmo tempo que veicula e produz poder, também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo... Não existe um discurso de poder de um lado e, em face dele, um outro contraposto. A postura possível é uma análise permanente e o questionamento das relações de poder.

O poder possui múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente, gera oposição. Conforme acentuam Deacon e Parker (1994, p. 107), melhor que o termo resistência é o termo recusa. Trata-se de recusar o que somos, imaginar e construir o que poderíamos ser para promover assim novas formas de subjetividade, novos modos de constituição de sujeito pedagógico.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

É nosso propósito adotar um ponto de vista metodológico que, de um lado, evite reduzir a análise de discursos à análise da língua e, de outro, não transforme a investigação em trabalho afeto a áreas de que a análise do discurso representa o ponto de articulação.

Embora coincidindo parcialmente com os princípios metodológicos até agora utilizados para análises de discursos, nossa pesquisa situa a materialidade lingüística no eixo que une linguagem, ideologia e inconsciente (como foi definido na seção sobre o sujeito).

Partimos das noções de interdiscurso e intradiscurso. Courtine (1980, p. 49) define interdiscurso de uma FD como um processo de reconfiguração incessante no qual o saber de uma FD é levado a incorporar elementos pré-construídos

produzidos no exterior dele mesmo; é levado ainda a suscitar a retomada de seus próprios elementos e a organizar sua repetição, mas também a provocar eventualmente o apagamento de seus elementos, seu esquecimento ou até mesmo sua denegação. Esse processo, segundo Courtine, se dá em função das posições ideológicas que essa FD representa numa dada conjuntura.

No entendimento desta pesquisa, a FD que interpela o sujeito o faz através de um processo que ultrapassa os limites do conceito de ideologia proposto por Courtine, pois entendemos que a interpelação é uma relação de poder que se encontra não apenas nos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, mas em todos os espaços sociais. Além disso, os aspectos culturais integram também os elementos do saber da FD, tendo em vista que é na ordem do simbólico que o sujeito se constitui. Ao falar em interdiscurso, portanto, estamos entendendo, na reconfiguração incessante dos elementos do saber do FD, o cultural, perpassado pelo ideológico, na sua relação com o poder.

O intradiscurso de uma seqüência discursiva é, segundo Courtine (op. cit., p. 50), o lugar onde se realiza a seqüencialização dos elementos do saber, onde o desnivelamento interdiscursivo dos enunciados é linearizado e colocado em uma superfície única de formulações articuladas.

A estratégia de análise empregada no presente trabalho busca relacionar o inter e o intradiscurso.

O *corpus* para a realização do trabalho constitui-se de 82 entrevistas colhidas, no período de 1993 a 1994, pelas pesquisadoras, com a direção, o Serviço de Orientação Pedagógica, professores e alunos de 3ª e 7ª séries do 1º grau e de 2ª série do 2º grau em quatro escolas de Porto Alegre, duas públicas e duas particulares, indagando sobre o ensino da Língua Portuguesa.

Nas entrevistas realizadas, vamos analisar como diferentes formações discursivas se relacionam no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Pressupomos, assim, que esse discurso é atravessado por discursos outros. Partimos da idéia de que se estabelece nele uma relação dialógica entre o mesmo e o diferente, entre a identidade e a alteridade. É por meio dessa relação que queremos apontar o

lugar de onde fala o sujeito do discurso pedagógico.

Para a verificação desse pressuposto, a análise terá três momentos principais em que procuraremos verificar:

- 1) Como se estabelece no discurso em estudo a relação do Um com o Não-Um.
- 2) Como o sujeito integra à sua FD elementos do saber de outras formações discursivas.
- 3) Se há diferença no estabelecimento dessas relações nos discursos pedagógicos de escolas públicas e de escolas particulares.

Operar na análise com uma unidade delimitável requer que se faça uma distinção entre texto e discurso. Orlandi (1983, p. 229) considera o discurso como conceito teórico e metodológico, e texto como seu equivalente, sua contrapartida, num plano analítico.

O texto é o todo que organiza a unidade discursiva que Orlandi chama de recorte. O recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e situação, feita na e pela interlocução (op. cit., p. 139-140).

Partindo do nível intradiscursivo, onde emerge a modalização *eu acho (que) p*, buscaremos analisar a relação do Um com o Não-Um e as diferentes posições do sujeito daí decorrentes.

Condições de produção dos discursos da pesquisa

No final da década de 70, começou a tornar-se hegemônica uma abordagem crítica e progressista do sistema educacional.

Pedagogias capitalistas centradas no tecnicismo foram abandonadas, substituídas que foram por propostas progressistas e libertadoras, vinculando o processo educativo à consciência crítica.

A chamada pedagogia dos conteúdos veio a seguir. O relativo sucesso que essa pedagogia obteve, ao fornecer uma certa direção para a prática escolar, é indicador dessa necessidade, preenchida mais tarde pelo construtivismo.

O construtivismo apareceu como uma dupla promessa: como teoria educacional progressista e como direção clara para a prática pedagógica.

No período de coleta dos dados desta pesquisa, o construtivismo aparecia como uma nova onda pedagógica em Porto Alegre. Sob a coordenação da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMED), desenvolveu-se um programa de formação de profissionais da educação para implantar o construtivismo na rede municipal de ensino. Entretanto, ele teve adesão apenas parcial nas escolas. Grupos conservadores resistiram à face progressista do construtivismo.

Foram visitadas quatro escolas de Porto Alegre. A escola particular A, que é marista e não se considera construtivista, tem como meta desenvolver o espírito crítico no aluno. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, valoriza a aprendizagem da língua-padrão, ensina a gramática a partir da leitura e interpretação de textos e não deixa de lado os conteúdos exigidos pelo vestibular. Essa linha de trabalho é proposta pela direção da escola a professores e alunos, que devem acatá-la.

A escola B é também particular, lassalista. O Serviço de Supervisão Escolar promove entre os professores debates sobre o construtivismo, adotado como teoria de aprendizagem, controla o trabalho do professor e realiza jornadas pedagógicas. Quer que o professor trabalhe com o desenvolvimento de habilidades do aluno, não com conteúdos. Acredita que o aluno precisa do auxílio do professor para aprender a encontrar soluções para suas dificuldades. Não há, todavia, abertura total às novas correntes pedagógicas. Quanto ao ensino da Língua Portuguesa, valoriza o livro, a leitura, a escrita e a estruturação do pensamento.

Na escola pública estadual C, as entrevistas foram feitas durante a adoção do calendário rotativo, pela Secretaria de Educação do Estado. Foram oferecidas aos professores oficinas pedagógicas, tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino. Nesse período, o governo impôs os diretores às escolas, o que trouxe conflito entre direção e professores. O nível socioeconômico dos alunos é baixo, verificando-se freqüentemente choques entre a língua dos alunos e a dos professores, despreparados para entender essa realidade sociolingüística. O livro didático é seguido quase obrigatoriamente pela escola.

Quanto à escola D, pública municipal, a SMED tenta implantar aí um trabalho de linha construtivista. Em decorrência disso, considera-se bom professor aquele que aceita mudança no ensino, que não se preocupa só com a transmissão de conhecimentos, mas leva a criança a construir sua aprendizagem. Mas não há supervisão direta da direção sobre o trabalho dos professores, que têm liberdade para desenvolver suas atividades.

ANÁLISE

Vogt (1989) distingue dois casos de emprego de *achar* em português; *achar 1* indicando palpite, e *achar 2*, apreciação. Neste trabalho, nos ocuparemos unicamente da análise de *achar 2*.

O estudo que faremos, no entanto, vai diferenciar-se da perspectiva de Vogt, uma vez que esta se encontra inscrita numa linha enunciativa. Na perspectiva discursiva, aqui adotada, trata-se de verificar de que modo o sujeito se inscreve em seu discurso.

Uma outra diferença é a que vamos analisar aqui somente a forma da 1ª pessoa do verbo *achar* no presente do indicativo, precedido pelo pronome pessoal eu.

Em *eu acho (que) p*, observamos inicialmente seu caráter redundante no que se refere à 1ª pessoa. Essa redundância é marcada pelo pronome pessoal, pela desinência verbal e pela situação de interlocução em que a fala do locutor é reconhecida pelo destinatário como o ponto de vista de que se enuncia. Esse processo parece denotar tematização do eu.

A que leva essa tematização do eu? Partindo do artigo de Authier (1990), podemos dizer que *eu acho (que) p* suspende o caráter evidente, inquestionável, do sentido relacionado com as posições ideológicas. O sujeito inscrito numa FD apaga sua inscrição nessa FD, instaurando um modo particular de dizer, uma forma opacificante da representação do dizer, em relação a elementos do saber das FDs em jogo no discurso.

Tematizando o eu, o falante, com *eu acho (que) p*, tem a ilusão de ser a fonte do que diz. Assim, essa modalização aponta para o Um e, por contradição, é também o lugar em que a presença do Não-Um pode ser surpreendida.

Em *eu acho (que) p*, a ilusão do sujeito se mostra com função catafórica, como se o falante anunciasse que o que vai dizer a seguir lhe pertence. Ao mesmo tempo que se mostra centrado, o sujeito acaba por aparecer descentrado, deixando ver a contradição que o constitui.

Segundo afirma Orlandi (1992), em virtude de seu caráter de incompletude, a linguagem não se esgota no que é dito, pois todo dizer apresenta relação com o não-dizer. Uma dimensão do não-dito é silenciamento (pôr em silêncio). O silêncio tem um sentido; é um não-dito ligado à história e à ideologia. Pelo silenciamento, apagamos sentidos possíveis, mas indesejáveis. O silêncio é a possibilidade que o sujeito tem de trabalhar sua contradição constitutiva, a que o situa na relação do Um com o Não-Um.

Ao dizer *eu acho (que) p*, o sujeito silencia e, no mesmo movimento, revela seu assujeitamento à voz do Outro, à ideologia, à cultura. Indicando a existência imaginária do Um, *eu acho (que) p* aponta simultaneamente para a divisão do sujeito. Essa ilusão de unidade é construção do imaginário discursivo.

O assujeitamento é visto nesta pesquisa como uma forma de exercício do poder. O poder é uma prática social constitutiva do sujeito (Foucault, 1992). Ao se nomear Eu e ao silenciar o Não-Um, o sujeito se coloca em posição de resistência, de rebeldia, de recusa em relação ao poder que faz o Não-Um.

Como poder e saber se implicam mutuamente, com *eu acho (que) p*, o sujeito silencia a voz do Outro, assumindo o poder, propondo, desse modo, o saber de sua FD, estabelecendo novo efeito de sentido no discurso.

Foram encontrados cinco tipos de funcionamento de *eu acho (que) p*. Essa distinção se baseia na relação que se estabelece internamente com o Outro (cultura e ideologia) e externamente com outras formações discursivas.

No primeiro funcionamento, *eu acho (que) p*, o sujeito silencia a voz do Outro, impondo um sentido que ele tem como seu, mas que nada mais é do que a repetição da voz silenciada. É o que ocorre na SDE:

A – Tu gostas das aulas de linguagem?

B – Gosto.

A – Por que tu gostas?

B – Ai porque eu acho interessante aprendê

assim a falá direito né (+) porque eu acho interessante (aluno escola A, 3ª série do 1º grau).

No segundo funcionamento, *eu acho* vem acompanhado pela negação: *eu não acho (que) p*. Por meio da negação, o sujeito integra ao seu discurso não só a contradição inerente à sua constituição, mas também uma contradição estabelecida a partir de um exterior que não faz parte de sua FD.

Ao estabelecer uma relação de antagonismo com outra FD, o sujeito reafirma categoricamente sua posição, assumindo o poder.

Observe-se a SDR:

– ... Eu acho importante sabê português pra fá né sabê falá um pouco, mas certas coisas eu não acho importante (aluno da escola A, 2º grau).

O terceiro funcionamento também é marcado intradiscursivamente. É o caso de *eu acho (que) não-p*. Aqui, a negação, ao se deslocar, ao se afastar dos elementos tematizados *eu acho...*, no nível da formulação, provoca um não-envolvimento do sujeito, pelo menos de forma categórica. O sujeito não assume explicitamente o seu dizer, não se coloca explicitamente numa posição de tomada de poder. Abre uma brecha de negociação, o que não ocorre no funcionamento 2 *eu não acho (que) p*, onde se encontra profundamente marcada no intradiscurso a discordância do sujeito.

Isso pode ser verificado na SDR:

– ... Eu acho que não era necessário a gente aprendê assim por exemplo a gente pré-história (aluno de 7ª série, escola A).

No quarto funcionamento, *eu acho (que) p mas q*, a presença de *mas* parece apontar para um concessão a um elemento do saber de uma FD externa à do sujeito.

Podemos perceber, neste funcionamento, dois momentos. No primeiro, há o mesmo procedimento dos anteriores no que diz respeito à ilusão do Um e à tomada de outra posição pelo sujeito. No segundo momento, confrontado com FDs anteriores à sua, o sujeito faz restrições a elementos do saber dessa FD, o que *mas* torna evidente no intradiscurso.

O operador *mas* funciona, neste caso, como *mas* PA (Ducrot e Vogt, 1989). O sujeito faz ouvir a voz de um outro, mas se coloca em posição oposta a essa voz. Assim, embora integre elementos do saber da FD do outro, dela se distancia para afirmar sua própria posição. Por levar em conta o ponto de vista do outro, o sujeito cria uma imagem menos autoritária de si. Mas, ao mesmo tempo, ele resiste ao poder do outro, pois coloca o seu ponto de vista como dominante, sobrepondo seu poder ao do outro.

É o que podemos observar em:

... *Eu acho que eles não (...) se usa* [o livro didático] em falta de outro material *mas eles (+) não satisfazem às necessidades*, não têm os conteúdos que a gente qué desenvolvê... (professor de 7ª série da escola D).

O quinto funcionamento ocorre no intradiscurso sob a forma *eu acho (que) mais p (do que q)*. Esse funcionamento atesta, como os demais, a divisão do sujeito e o confronto entre saberes distintos. De acordo com Pereira (1994), os elementos da comparação põem em destaque duas seqüências que representam posições de sujeito antagônicas, priorizando sempre o enunciado que se traduz na primeira seqüência. Para a autora, o comparativo de superioridade constitui-se um mecanismo discursivo de negação que desvaloriza a segunda seqüência, apesar de sua aparente e paradoxal manutenção.

A negação implicada marca a subjetividade. Ele coloca em cena a alteridade constitutiva do sujeito.

É o que ocorre na seguinte SDR:

... Acho mais importante aprendê a escrevê direito do que aquelas conta que a sora de matemática dá... (aluno de 7ª série da escola D).

CONCLUSÃO

Buscando responder à primeira questão colocada pela pesquisa, ou seja, como se estabelece a relação do Um com o Não-Um, concluímos que o funcionamento de *eu acho (que) p* põe em evidência a ilusão do Um e, ao mesmo tempo, torna-se o indício da presença do Não-Um silenciado.

Quanto à segunda questão, que diz respeito ao modo como os elementos do saber de outras FDs são integradas à FD do sujeito, a análise mostrou que o sujeito do discurso pedagógico reconhece outras vozes, mas nem sempre as integra à sua própria.

Assim, no primeiro funcionamento, por exemplo, não se pode dizer que haja integração entre a FD do sujeito e outra FD. Assumindo a voz do Outro como sua, o sujeito fala de um lugar pouco crítico, assumindo posição ingênua em relação às ideologias que circulam no discurso pedagógico.

É muito expressiva a incidência desse primeiro funcionamento nos discursos aqui estudados. Isso denota uma tendência, ainda bastante forte, de tomar por verdade o discurso sedimentado pela tradição, historicamente legitimada. Esta é uma posição de sujeito reproduzidor.

No segundo e terceiro funcionamentos, o sujeito assume posição de confronto com outras FDs. No segundo, há forte tensão entre os saberes da FD do sujeito e outras FDs. No terceiro, dá-se um afrouxamento da tensão, o que implica posição de enfrentamento atenuada. A baixa incidência desses dois funcionamentos mostra que essa posição de confronto não é a que o sujeito mais ocupa.

No quarto funcionamento, o sujeito concede espaço à FD do outro, integrando elementos do saber exteriores à sua FD. Entretanto, esse saber integrado fica relegado a um segundo plano. A posição que o sujeito assume ora restringe, ora complementa, ora contraria parcialmente o saber da FD do outro.

A estratégia utilizada no quarto funcionamento é aparentemente mais democrática. É uma posição de sujeito astuciosa e não-ingênua.

O quinto funcionamento, o da comparação, aparenta autoritarismo, uma vez que o sujeito não reconhece nem integra à sua FD saberes de outra FD. Mas uma observação mais atenta mostra que se trata de uma atitude ingênua, pois a falta de especificação de um dos termos da comparação enfraquece a posição do sujeito.

A terceira questão levantada pela pesquisa diz respeito à existência ou não de diferença no estabelecimento das relações entre FD nos

discursos pedagógicos de escolas públicas e particulares.

A análise dos funcionamentos de *eu acho (que) p* mostra que:

- 1) A posição de sujeito reproduzidor é muito expressiva tanto na escola pública quanto na particular.
- 2) Na escola particular, a posição de sujeito reproduzidor é mais evidente, o que denota menor espaço para a heterogeneidade.
- 3) Na escola pública, porém, a diversidade de teorias educacionais que aí circulam parece representar avanço no sentido de uma tomada de posição mais questionadora.
- 4) A ocorrência muito baixa da modalização entre diretores e SSE, nas escolas particulares, indica que o sujeito assume, no discurso, uma posição institucional, tornando-se centro e não efeito de poder.
- 5) Na escola pública, contrariamente, os diretores e o SSE transitam em lugares diversos, ocupando outras posições de sujeito na organização escolar.

É preciso ressaltar que as conclusões aqui apresentadas devem ser relativizadas, tendo em vista que só estudamos *eu acho (que) p*. Esses resultados poderiam ser aprofundados pela análise de outras marcas lingüísticas que apontassem para as diferentes posições que o sujeito pode assumir no discurso. Tais pesquisas certamente contribuiriam para o enriquecimento deste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1974.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, v. 26, 1982.

_____. La non-coïncidence interlocutive et ses reflets méta-énonciatifs. In: BERRENDONNER, A. et al. (Org.). *L'interaction communicative*. Paris, Berne: Peter Lang, 1990.

COURTINE, J-J. *Quelques problèmes théoriques et méthodologiques en analyse du discours, à propos du discours communiste adressé aux chrétiens*. Paris: Université de Paris X – Nanterre, 1980.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DUCROT, O.; VOGT, C. De magis a mas: uma hipótese semântica. In: VOGT, C. *Linguagem pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.

FOUCAULT, M. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, v. 2, p. 3, jul./set.1988.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GORE, J. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GUESPIN, L. Problématique des travaux sur le discours politique. *Langages*, n. 23, 1979.

HAROCHE, C. et al. La sémantique et la coupure saussurienne. *Langages*, n. 25, 1971.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MAINGUENEAU, D. *L'analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Unicamp, 1992.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

PEREIRA, Aracy E. *Na inconsistência do humor, o contraditório da vida: o discurso proverbial e o discurso de alterações*. Porto Alegre: PUC-RS, tese de Doutorado, 1994.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

TYLOR, E. B. *Primitive culture*. Londres, 1871.

VOGT, C. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: Hucitec, 1989.