

ANÁLISE DE DISCURSO: UM PERCURSO DE LEITURA E DE GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Mariza Vieira da Silva*
UCB/LABEURB

Resumo: *Pensar e compreender o discurso pedagógico no processo histórico e político mais amplo da escolarização do português no Brasil, em diferentes conjunturas, em que uma memória histórica estruturada pela escravidão continua funcionando, tem sido nosso objeto de estudo. Neste artigo, visamos analisar duas noções – “texto” e “linguagens”-, introduzidas nos anos 1960/1970 nas práticas escolares, através de políticas públicas e de sua didatização, sob a ideologia da comunicação, marcadas pela dominância do tecnicismo, do pragmatismo e do funcionalismo, sustentados, por sua vez, pelo empiricismo, pelo positivismo, na instrumentalização da(s) língua(s) do Brasil, pressupostos em certas teorias. Objetivamos, neste percurso, fazer uma leitura discursiva, da perspectiva materialista, das formas de subjetivação em seus desdobramentos, que indique caminhos a serem explorados se queremos construir a sempre adiada escola republicana de qualidade como direito de todos os brasileiros em que o ensino do português como língua nacional não silencie a diversidade individual e coletiva.*

Abstract: *To think about and understand the pedagogical discourse in the broader historical and political process of Portuguese schooling in Brazil, in different conjunctures, in which a historical memory structured by slavery lingers on, has been our object of study. In this article, we aim to analyze two notions - "text" and "languages" -, introduced in the 1960s and 1970s in school practices, through public policies and their didatization, under the ideology of communication, marked by the dominance of technicism, pragmatism. and functionalism, supported in turn by empiricism, positivism, in the instrumentalization of the Brazilian language(s), presupposed in*



certain theories. We aim, in this path, to make a discursive reading, from the materialist perspective, of the forms of subjectivation in its unfolding, which indicate ways to be explored if we are to build the ever postponed republican school of quality as the right to all Brazilians in which the teaching of Portuguese as a national language does not silence individual and collective diversity.

*Eu tenho à medida que
designo – e este é o
esplendor de se ter uma
linguagem. Mas eu tenho
muito mais à medida que
não consigo designar. A
realidade é a matéria-
prima, a linguagem é o
modo como vou buscá-la
– e como não acho. Mas
é o do buscar e não
achar que nasce o que eu
não conhecia, e que
instantaneamente
reconheço. A linguagem
é o meu esforço humano.
Por destino tenho que ir
buscar e por destino
volto com as mãos
vazias. Mas – volto com
o indizível. O indizível só
me poderá ser dado
através do fracasso de
minha linguagem. Só
quando falha a
construção, é que
obtenho o que ela não
conseguiu.
Clarice Lispector, 1986.*

É a partir desse conseguir-nãoconseguir-conseguir, do indizível, da falha que entramos na cadeia significante para escrever este texto em que devemos exercitar uma autoria, sustentada por uma leitura discursiva e por gestos simbólicos em ato, da qual se cobrará coesão, coerência, não contradição, continuidade, unicidade, responsabilidade pelo dito, mesmo sabendo que ele se construiu em relação ao não-dito e ao já-dito histórico ali presentes pela ausência. E o fazemos como alguém que tem se dedicado a esse impossível de educar, à apreensão do ensinar-aprender uma língua materna e nacional para um sujeito cidadão brasileiro: a compreender o discurso pedagógico em sua transparência e opacidade.

Trata-se, pois, de trazer para pensar a relação língua-sujeito-história como um lugar de movimento do sujeito, de errância do sentido, de conflito/confronto com o não-dizível e, ao mesmo tempo, de busca de um espaço-tempo para construção da unicidade do sentido e do sujeito cidadão letrado no deslizamento do significante.

Começando este percurso

Desde inícios dos anos 1990, trabalhamos com a análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, na França dos anos 1960, sobre a *escolarização do português no/do Brasil em diferentes conjunturas históricas e teóricas*. Um trabalho inicial com os séculos XVI, XVII, XVIII, marcados direta e fortemente pela colonização e escravidão, trabalhando noções como as de condições de produção, formações imaginárias, formações discursivas, ideologia, processos discursivos, autoria dentre outras, criou condições para uma compreensão mais ampla e consistente sobre a construção de uma memória nacional, oficial sobre a(s) língua(s) do Brasil e de seus falantes, feita de silenciamentos e apagamentos de sentidos, de falhas e faltas estruturantes dos processos de significação e de subjetivação (SILVA, 2015). Uma história que começa ser construída a partir do quê Michel de Certeau chama de “escrita conquistadora”, uma colonização do corpo pelo discurso do poder, que:

Utilizará o Novo Mundo como uma página em branco (selvagem) para nela escrever o querer ocidental. Transforma o espaço do outro num campo de expansão para um sistema de produção. A partir de um corte entre um sujeito e um objeto de

operação, entre um *querer escrever* e um *corpo escrito* (ou a escrever) fabrica a história ocidental. A *escrita da história* é o estudo da escrita como prática histórica (CERTEAU, 2006, p. 9-10 – grifos do autor).

Nos últimos anos, o eixo espaço-temporal de nossos estudos e pesquisas deslocou-se para a *escolarização do português do Brasil* a partir da segunda metade do século XX, em que vemos funcionar essa memória pelo modo de tratar a desigualdade, a diferença, quando, pela primeira vez, começa um acesso efetivo da maior parte de brasileiros à escola fundamental. É também um período em que “a linguística” como um domínio teórico homogêneo, científico, objetivo, neutro, imparcial, imaginariamente, passa a dar sustentação às políticas públicas de Estado e aos programas e projetos nacionais, estaduais e municipais delas decorrentes, o que acontece de maneira mais explícita e forte a partir da redemocratização nos anos de 1980, após vinte e um anos de ditadura (PFEIFFER e SILVA, 2014). Há uma exploração ideológica da linguística à medida que ela aparece também como uma ciência piloto com possibilidades de reinscrição fora de seu campo.

Mais de trinta anos depois, podemos observar os avanços pedagógicos e sociais em termos de acesso e disseminação de ideias linguísticas, mesmo que, às vezes, de forma simplista e reducionista, sobre a não homogeneidade do português e, ao mesmo tempo, a camisa de força imposta a essas ideias pela dominância de um tecnicismo e um pragmatismo, sustentados pelo empiricismo e positivismo, na instrumentalização da(s) língua(s) do Brasil, pressupostos em certas teorias. A entrada da linguística na escola correspondeu a uma transformação profunda na prática do professor e do aluno. No caso dos professores da Educação Básica, um de seus efeitos, talvez o principal, seja o de solapar sua autonomia intelectual, precarizar sua autoria, desresponsabilizando-os pelas suas atividades profissionais para, em movimentos paralelos, responsabilizá-los pelo fracasso escolar e pela má qualidade do ensino de forma cada vez mais frequente e acirrada.

Observamos, ainda, que uma memória histórica estruturada pela escravidão (SCHWARCZ e GOMES, 2018) continua funcionando nas

práticas linguísticas e pedagógicas, em que o trabalho com a língua foi se apagando, diluído conteudisticamente em meio a outras linguagens, pedagogizando a língua em termos de x ou y , de forma que equívocos, lapsos, ambiguidades, incompletude, conflitos e contradições próprias de práticas sociais sempre divididas, fiquem significadas no interior de consensos, sem lugar para a diferença, para o outro, contribuindo para polarizações que movem a nossa sociedade no século XXI. Nessa trajetória entre prática-teoria-prática, fomos descrevendo e interpretando a partir da autonomia relativa da língua porque afetada pela história, processos discursivos dominantes em que faltas e falhas do sujeito, da língua e da escola, estão sempre presentes.

Neste artigo, tomando como ponto de partida nossa prática pedagógico-política e de nossa trajetória de apropriação-produção-distribuição de conhecimentos linguísticos entre sujeitos, visamos discutir sobre e analisar duas noções introduzidas nos anos 1960/1970 nas práticas escolares através de políticas públicas de ensino de língua portuguesa e de sua didatização, sob a ideologia da comunicação tomada como teoria da informação: a de *texto* e a de *linguagens*¹, estando aí incluída a língua e sua instrumentalização, produzindo como efeito a diluição, o silenciamento, o apagamento do que há de equívoco, de falha, de possibilidade de rupturas e transformações nas relações linguísticas e sociais, de compreensão da diferença sempre presente no outro.

Objetivamos, pois, neste momento do percurso, fazer uma leitura discursiva, da perspectiva materialista, das formas de assujeitamento em seus desdobramentos, representadas por um sujeito empiricamente situável que toma posição com conhecimento de causa e liberdade, e por um sujeito universal que representa todos e ninguém, situado em toda parte e em lugar nenhum. Uma leitura que indique caminhos a serem explorados se visamos uma mudança de terreno na forma de tratar com as nossas desigualdades econômicas, sociais e educacionais, que são históricas; de construir a sempre adiada escola republicana de qualidade como direito de todos os brasileiros em que o ensino do português como língua nacional não silencie a diversidade individual e coletiva. Uma leitura que está inscrita no interdiscurso como esse complexo contraditório-desigual-sobredeterminado das formações discursivas, que caracteriza a instância ideológica em condições históricas dadas (PÊCHEUX, 1988), o que nos possibilita

questionar evidências fundadoras do processo histórico de escolarização do português como língua nacional.

História, memória, interpretação

Em “Os livros que devoraram meu pai: a estranha e mágica história de Vivaldo Bonfim”, Afonso Cruz narra a história de um personagem – um leitor voraz – que desaparece submerso entre um significante e outro, naqueles espaços em branco entre as palavras em que tudo pode acontecer. Ele nos diz o seguinte: “As nossas histórias nunca são verdadeiras ou absolutamente verdadeiras, são apenas uma interpretação [...] As nossas memórias vão sendo vistas de diferentes perspectivas, conforme aquilo que aprendemos e conforme aquilo que sentimos no instante em que as relembremos” (CRUZ, 2018, p. 118-119). Essas palavras nos colocam em diálogo com a análise de discurso, pois para ela, “a questão crucial é construir interpretações sem jamais neutralizá-las nem no “não-importa-o-quê” de um discurso sobre o discurso, nem em um espaço lógico estabilizado com pretensão universal” (PÊCHEUX, 2011, p. 294).

Os anos de 1960 marcam a fundação da análise de discurso por Michel Pêcheux na França e, do lado de cá do Atlântico, nosso percurso, sem ainda saber, como futura analista de discurso, entendido como “efeito de sentidos entre locutores” (PÊCHEUX, 1990), a partir de nossa prática acadêmica, pedagógica e política. Era o início de um curso de Letras em uma faculdade de interior do Brasil em que a linguística era ensinada diluída em meio a estudos gramaticais; e de nossa prática profissional, como professora de português em escola pública de educação fundamental e média em que os estudos da linguagem difundiam-se de forma simplista e de cima para baixo como sinal de renovação e modernização com noções como as de “português através de textos”, “esquema informacional” (derivado das teorias sociológicas e psicossociológicas), “comunicação”, “diferentes linguagens” (que não só a verbal). Essas inovações conceituais tinham como tecnologia fundamental de difusão o livro didático. Elas chegavam como evidências (e continuam a chegar) através do discurso de quem sabia (sabe) das coisas: manuais, legislação,

políticas públicas, novas formas de avaliação por competência e habilidades, teorias científicas.

Vivíamos um acontecimento discursivo de encontro de uma atualidade com uma memória que remetia a um conteúdo-político ao mesmo tempo, perfeitamente transparente e profundamente opaco (PÊCHEUX, 1990a), que produziria efeitos duradouros. Ali estavam sendo lançadas as bases de uma política de educação mais ampla, necessária ao capitalismo de pós-guerra e seus desdobramentos, criando condições para o estabelecimento de novas alianças entre Ciência, Educação e Sociedade sob as formações discursivas da comunicação/interação e do culturalismo (SILVA, 2016), que iriam nos anos que se seguiram sofrendo descontinuidades que não descontinuavam certas finalidades e objetivos dominantes mais amplos nacionais e internacionais. Finalidades e objetivos estes que determinavam (e determinam) os processos de significação e subjetivação dos indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia como agentes das práticas educativas (PÊCHEUX, 1988).

Os anos 1960 foram também momentos de produção artística intensa em termos de movimentos sociais, musicais, teatrais, literários e, paradoxalmente, o início de uma ditadura que duraria 21 anos. Essa mudança de paradigma no campo educacional nos parecia, nos primeiros momentos, fazer parte dos mesmos movimentos de rebeldia, de luta contra a opressão da sociedade naquele momento. Para nossa geração, a prática acadêmica e profissional significava prática política, em que a escola era local de aprendizagem do fazer político, lado a lado, com o saber-fazer pedagógico. E a conjuntura da ditadura não cansava de nos mobilizar para pensar, para refletir sobre e buscar soluções para a escola e o ensino de língua e, para começar a perceber o lugar da prática científica nessa luta.

Na busca de novos caminhos, para sanar as dúvidas sobre esse “novo português escolar”, fizemos uma pós-graduação em que as discrepâncias entre a prática e a teoria só fizeram aumentar, uma vez que se dizia que a linguística era científica, séria, neutra e que a prática política era algo a ser desenvolvida em outros espaços institucionais e sociais. A teoria dominante era o logicismo gerativista articulado à sociolinguística variacionista de Labov chegada recentemente ao Brasil. Tentamos ingenuamente driblar a ideologia dominante com a escolha conteudística de um tema gerador –

“Valores reais e valores proclamados” de Anísio Teixeira (1976) – e de um objeto de estudo – apagamento da preposição nas orações relativas preposicionadas –, mas tendo como referencial teórico o gerativismo. No entanto, mais questões que respostas surgiam a todo momento no processo de análise: diferença entre relativas – restritivas e apositivas – e sobre o apagamento da preposição. E o que dizer dos valores reais e proclamados? Chegamos a ensaiar respostas, cujo capítulo retiramos da dissertação por poder parecer não sério. Preparávamo-nos, sem saber, para o encontro com a análise de discurso posteriormente.

Esse percurso depois dessa fase de desencanto, contudo, ganhou um reforço e uma base fundamental para o desenvolvimento de uma leitura discursiva: o acesso ao campo teórico da educação da perspectiva materialista em que se trabalhavam fundamentos e determinações presentes no processo educativo, a que tivemos acesso a partir dos anos 1980, convivendo cotidianamente com investigações em órgão financiador de pesquisa do Ministério da Educação. Essa aprendizagem nos ensinou a transitar entre linguística e educação de modo novo, a pensar em como estabelecer elos teóricos entre linguística e educação, ou seja, entre teorias linguísticas usadas nas políticas públicas que norteiam o ensino de língua(s) na escola e na formação de professores e as finalidades e objetivos da educação nacional decorrentes de demandas econômicas, sociais e políticas de diferentes grupos da sociedade.

Pudemos, assim, apreender e compreender a noção de condições de produção propostas desde o primeiro modelo da AD não como mero contexto, ou como fatores extralinguísticos que se correlacionariam a fatores linguísticos suficientes para explicar as políticas públicas e a prática linguístico-pedagógica. Tratava-se de elementos estruturantes do discurso pedagógico, envolvendo relações de força e relações de sentido, processos de identificação do sujeito brasileiro em sua dimensão histórica. Compreender a historicidade dessas condições fazia-se (e faz-se) um verdadeiro desafio constante em seus movimentos e desdobramentos.

Acresça-se a isso, o aprendizado das relações entre linguística e filosofia, lendo Pêcheux, posteriormente, o que criou condições para observarmos o funcionamento de uma “filosofia espontânea” em seus

fundamentos e determinações, presentes nas políticas públicas formuladas e implementadas com o trabalho dos linguistas como críticos de uma educação tida como conservadora e, ao mesmo tempo, de parceiros do Estado na formulação dessas políticas. A sustentação da linguística tomada como campo homogêneo, pressupunha que um conjunto de práticas científicas se configurasse como uma realidade homogênea, constituindo uma unidade de um todo indiferenciado, movimentando lutas teóricas e ideológicas². Pêcheux e Gadet (1998) afirmam que a história da linguística pode ser compreendida como uma espécie de luta entre o logicismo e sociologismo, formando os elementos de uma contradição que, ao longo da história, toma múltiplas formas. Eles argumentam que

[...] esta contradição oculta pode-se tornar aparente a partir do momento em que se reconhece a existência de um elemento, ele também recoberto pela ‘neutralidade’ científica Linguística, mas sempre presente em seus efeitos: este elemento é a filosofia espontânea dos linguistas, sendo ela precisamente constitutiva dessa contradição fundamental (ibid., p. 5-6).

Não há prática discursiva sem sujeito e os indivíduos agem sempre na forma sujeito como sujeitos, o que nos leva necessariamente, ao efeito do complexo das formações discursivas na forma-sujeito, ou seja, que todo sujeito é constitutivamente colocado como autor de e responsável por seus atos, condutas, palavras em cada prática que se inscreve pela determinação das formações ideológicas no qual é interpelado em sujeito responsável pela identificação com a formação discursiva que o domina (PÊCHEUX, 1988). No entanto, a filosofia espontânea apaga, como efeito, a historicidade de conceitos e teorias, e produz uma relação imaginária dos cientistas com sua própria prática. Ela mascara, assim, a realidade de práticas científicas que residem em sua distinção: cada uma com objeto próprio e seus procedimentos analíticos, sua história, seus pressupostos (ORLANDI, 1998), seus limites e obstáculos epistemológicos, suas contradições, seus efeitos sociais, políticos, ideológicos. O discurso científico pode, através desse funcionamento, enunciar sem sair de si os princípios de sua teoria de modo autônomo, sendo os obstáculos formais, tidos como momentâneos, questão de técnica, apagando o fato de que a

técnica é parte integrante da teoria. O que traz para a discussão a relação entre teoria e aplicação (LE COURT, 1978).

Nosso primeiro desafio em trabalhar com a análise de discurso, dialogando com a educação e a filosofia, em um trabalho de maior fôlego deu-se com uma tese sobre a história da alfabetização no Brasil, tendo como eixo mobilizador de formações discursivas a constituição de sentido e sujeitos em relação a um saber escolarizado. Tomamos como objeto discursivo a *alfabetização* no período colonial: o aprendizado das primeiras letras nos primeiros trezentos anos do Brasil, em uma conjuntura de formação social capitalista periférica (FERNANDES, 1975), forjada pelos braços escravos de índios e negros. Para tanto, construímos e analisamos um extenso arquivo de fontes primárias – cartas jesuíticas, relatos de cronistas, viajantes e missionários – e de obras de autores representativos de diferentes áreas do conhecimento, consideradas clássicas, que se apoiaram também nessas fontes primárias e em outras, para a construção de uma memória nacional. Isso nos possibilitou avançar na compreensão do interdiscurso, das formações discursivas sempre heterogêneas referidas a formações ideológicas, bem como da autoria como uma função do sujeito (ORLANDI, 1988), ou seja, de um indivíduo já interpelado em sujeito pela ideologia (SILVA, 2015).

As análises e os gestos de interpretações feitas nesse percurso foram ao longo dos anos sendo compreendidas em seus desdobramentos e deslocamentos, ao estender nossas análises para outras conjunturas históricas (SILVA, 2002), sempre procurando enfrentar o desafio de dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas que supõe o reconhecimento de um real específico sobre o qual ela se instala: o real da língua e o real da história, em que o simbólico se confronta com o político, com a divisão da sociedade, do sujeito, da educação, da escola.

Pudemos, então, retomar dúvidas, questionamentos antigos sobre as grandes inovações instaladas quando de nossa prática pedagógica nos anos de 1960 que, em suas continuidades e rupturas, sustentam o que Pêcheux (2011) chama de “lutas ideológicas de movimento”: que “devem ser pensadas como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação etc.)” (id., p. 97), por meio das quais adaptações e transformações reproduzem a

exploração-dominação de sentidos e de individualização do sujeito (ORLANDI, 2001). Sabendo, contudo, que “uma multiplicidade de resistências e revoltas heterogêneas se entocam na ideologia dominante, ameaçando-a constantemente” (ibid., p. 96). Não se trata, assim, de pensarmos a relação ideologia dominante X ideologias dominadas como pares opositivos em que temos vencedores e vencidos em embates com um placar final, mas como elementos contraditórios presentes nessas lutas. As ideologias dominadas produzem “efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das lacunas e das falhas no seio dessa própria dominação” (ibid., p. 96-97).

Dessa perspectiva discursiva, os objetos com que lidamos na prática educativa como o trabalho, o desejo, a natureza, a ciência, a(s) língua(s) não são objetos lógicos e formais, sujeitos a uma comunicação, a um ensino unívoco, sem ambiguidades e equívocos. “Esses objetos apenas existem como relações de força historicamente móveis, como movimentos flexíveis que são surpreendentes por causa do paradoxo que eles possuem” (PÊCHEUX, 2011, p. 97). São idênticos e antagonísticos entre si, funcionando como unidades divididas em processos assimétricos, heterogêneos e contraditórios (SILVA, 2018). E ainda com Pêcheux, podemos dizer que a análise de discurso busca explorar “esse jogo de heterogeneidades discursivas móveis que geram eventos específicos às lutas ideológicas de movimento” (ibid., p. 98).

A língua e o texto, a língua e a(s) linguagem(ens)

Orlandi (2001) ao tratar da relação discurso/texto no que se refere à formulação e circulação de sentidos, na conjuntura da globalização e das novas tecnologias de linguagem, diz que à primeira vista a noção de texto parece obsoleta. No entanto, para ela, o texto deve ser objeto de nossa atenção por estar na base dessa conjuntura. O nosso trabalho sobre a escolarização do texto a partir de meados do século XX na busca de compreender o movimento das formações discursivas, referidas às formações ideológicas, em suas descontinuidades contínuas, confirmam o valor de suas palavras.

[...] saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente as novas formulações que hoje se produzem.

Novas formas de textualidade. Em novos contextos de realização, ou seja, como se diz em análise de discurso, novas condições de produção (ORLANDI, 2001, p. 15).

Desde que fez sua entrada na escola, a noção de texto, em seus desdobramentos, não mais perdeu sua centralidade na formação dos sujeitos letrados, reafirmando, assim, sua importância em tomá-lo como objeto de estudo. Nos “Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa”, produzidos na década de 1990 como parte de uma política pública que se aplica a toda Educação Básica, em um contexto de globalização e da ideologia do neoliberalismo, encontramos dito na sequência linguístico-discursiva recortada:

SLD 1

[...] não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de extratos – letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases – que, descontextualizadas, são normalmente tomadas como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva³. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto (BRASIL, 1998, p. 23).

Em 2018, foi aprovada e homologada, outra política nacional de educação “Base Nacional Comum Curricular” em que o *texto* mantém a centralidade, mas não apenas o texto verbal, pois já está consolidada a noção de *linguagens*. Embora apareça junta com a noção de multimodalidade concernente ao quadro teórico da semiótica, observamos aí um retorno aos anos 1970 em que junto com a ideologia da comunicação que trata a língua como um código dentre outros, vêm a multiplicidade de linguagens (SILVA, 2012, 2017).

SLD 2

O texto é o centro das **práticas de linguagem** e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto verbal em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articula o verbal, o

visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina **multimodalidade de linguagens** (BRASIL, 2018, p. 63 – grifos do autor).

Essa centralidade do *texto* e das *linguagens* no processo de escolarização do português a partir de meados do século XX, que se sustenta na cientificidade da linguística, indicou também a importância, em nossos trabalhos, de reler Saussure e de compreender como se deu a apropriação de sua teoria e de seus pressupostos na universidade e na escola, como o faz Pêcheux. Neste espaço textual sinalizaremos, apenas, alguns aspectos dessa releitura discursiva que nos permita avançar na compreensão de como se dá essa fusão entre teoria e prática em sua relação com o Estado.

Pêcheux, em seu primeiro modelo de análise de discurso, em 1969, começa discutindo o lugar do *texto*, considerando o corte epistemológico proposto por Saussure na fundação da linguística como ciência da linguagem – “língua e fala” –, como algo excluído desse domínio teórico. Questão central para nós.

Até os recentes desenvolvimentos da ciência linguística cuja origem pode ser marcada com o *Curso de Linguística Geral*, estudar uma língua era, na maior parte das vezes, estudar *textos*, e colocar a seu respeito questões de natureza variada provenientes, ao mesmo tempo, da prática escolar que ainda é chamada de compreensão do texto, e da atividade do *gramático* sob modalidades normativas ou descritivas; perguntávamos ao mesmo tempo: “De que fala este texto?”, “Quais são as ‘ideias’ principais contidas neste texto?” e “Este texto está em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?”, ou então “Quais são as normas próprias a este texto?” [...] Em outros termos, a ciência clássica da linguagem pretendia ser ao mesmo tempo *ciência da expressão*” e *ciência dos meios desta expressão*, e o estudo gramatical e semântico era um meio a serviço de um fim, a saber, a compreensão do texto, da mesma forma que, no próprio texto, os ‘meios de expressão’ estavam a serviço do fim visado pelo produtor do

texto (a saber: fazer-se compreender) (PÊCHEUX, 1990, p. 61-grifos do autor).

Saussure propõe, prossegue Pêcheux, um deslocamento conceitual referente ao objeto da linguística – a “língua” – que desfaz “essa homogeneidade cúmplice entre a prática e a teoria da linguagem” (ibid, p. 61); uma “língua”, pensada como um sistema – um objeto teórico - que pode ser descrita em seu funcionamento pela observação de relações entre seus elementos. O sistema é um modo de organização de elementos de uma língua em um momento dado, o que possibilita seu estudo internamente, sem adotar princípios de explicação exteriores: uma busca pelo próprio da língua.

Em torno da noção de sistema, produz-se um conjunto de noções: sincronia/diacronia, significado/significante, mutabilidade/imutabilidade do signo, diferença, analogia, valor, que vão construindo uma oposição à preexistência do pensamento em relação à linguagem, a uma origem e hierarquia. Essa linguística científica com objeto, noções e procedimentos próprios, com a passagem da “função” ao “funcionamento” exclui o texto de seu quadro teórico. Observando as palavras de Pêcheux que se seguem, relendo os conceitos de sua teoria e tomando em consideração nossos trabalhos, observamos que ao excluir o texto, deixa-se em suspenso a questão do sentido e do sujeito, da semântica.

Mas, como é de regra na história da ciência, a inclinação pela qual a linguística construiu sua cientificidade, deixou a descoberto o terreno que ela estava abandonando, e a questão que a linguística teve que deixar de responder continua a se colocar, motivada por interesses a um só tempo teóricos e práticos:

- “O que quer dizer este texto?”
- “Que significação contém este texto?”
- Em que o sentido deste texto difere daquele de tal outro texto?” (PÊCHEUX, 1990, p. 62-63).

Tendo em vista essa exclusão do texto da teoria saussuriana, Pêcheux irá examinar as práticas de análise que irão buscar dar conta

desse excluído: a análise de conteúdo e a análise de texto e propor a análise de discurso como uma mudança de terreno. Diríamos que, considerando o nosso percurso de análise da escolarização do português sob a caução de linguística na segunda metade do século XX, no Brasil, irá predominar a análise de conteúdo do texto, sustentada por noções vindas de uma psicossociologia no interior de uma ideologia da comunicação/interação que direcionam determinados sentidos e não outros. Tal análise coloca a compreensão-interpretação-produção do texto escolarizado como outro nível de língua e/ou em uma dimensão supralinguística ou correlacionando o que é interno e o que é externo à língua.

“Língua” e “linguagem” em termos saussurianos não são noções intercambiáveis uma vez que a primeira é um objeto bem definido no conjunto heteróclito dos fatos de linguagem. A língua não é algo inscrito no real dos fenômenos, dos fatos da linguagem, mas o princípio organizador de uma disciplina, uma manifestação da linguagem. Como diz Saussure, “é o ponto de vista que cria o objeto” (SAUSSURE, 1974, p. 15). No entanto, nosso arquivo de estudos e pesquisas construído sobre nosso tema de trabalho, mostra de forma consistente, um deslizamento contínuo entre essas duas noções em um quadro teórico-político mais amplo do empirismo renovado pelo formalismo, desenvolvendo, a partir daí um conjunto de práticas, e abrindo espaço para a retórica do sociologismo (SILVA, 2018).

SLD 3

Acredito ainda que a chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

Neste livro, porém, focalizarei apenas os aspectos de ordem psicolinguística. [...] Um segundo aspecto a ser entendido refere-se à leitura e à produção da linguagem escrita como atividades cognitivas. Quais são os comportamentos e os processos mentais de um leitor maduro e de um escritor eficiente, ao contrário do texto escrito, que é abordagem empiricamente, o que ocorre na leitura e na produção em

linguagem escrita nem sempre é passível de observação direta (ibid., 8).

Esse deslizamento entre língua e linguagem em um momento em que se dissemina uma ideologia da cultura como um conjunto de sistemas simbólicos, englobando a linguagem, favorece a disseminação das *linguagens* na escola como procedimento metodológico de tratamento do texto para enfrentar o fracasso escolar na leitura e na produção textual. As linguagens vêm como pluralidade de sistemas em uma tentativa de resolver a contradição entre o sistema e a liberdade individual, vinda com a oposição língua/fala, reaplicando à fala conceitos e operações de análise definidos para o estudo do sistema, trazendo o fora da língua para seu interior.

Pêcheux, em artigo da década de 1980, mostra que o corte saussuriano continua evanescente de modo que, em relação a ele, as diferentes teorias linguísticas produzem afastamentos e retornos. E em relação a esse próprio da língua diz que “Saussure pôs-se a *pensar contra seu tempo*, rompendo com uma série de interrogações pré-linguísticas sobre a origem da linguagem e suas determinações biológicas, lógicas, sócio-históricas ou filosóficas...”. No entanto, para ele, quando da escrita do artigo – e hoje ainda, nós acrescentaríamos – “A maior parte das forças da Linguística pensa neste momento “*contra Saussure*”, assemelhada à legislação de um professor-de-escola-atrás-de-sua-escrivanhinha, e debanda para a sociologia, a lógica, a estética, a pragmática ou a psicologia” (PÊCHEUX, 1998, p. 9).

Para Saussure, “Com o separar a língua da fala, separa-se ao mesmo tempo: 1º, o que é social do que é individual; 2º o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental” (ibid., p. 22). Uma leitura funcionalista da oposição saussuriana “língua-fala”, autoriza a reparição do sujeito falante como “subjetividade em ato” (PÊCHEUX, 1990): um sujeito intencional, psicológico, capaz de usar a língua para exercer sua liberdade e autonomia, de forma adequada (a quê? a quem?), em situações de comunicação, de interação: de compreensão e de interpretação do texto na escola. Essa oposição faz-se, ainda, sob a coberta de uma ideologia individualista e subjetivista.

Para Saussure, a língua não é uma nomenclatura; e o “valor” domina a significação: uma noção crucial muito pouco trabalhada na formação de professores e ausente das políticas públicas e de sua didatização. Uma oposição essencial para pensarmos o processo de produção da significação e da subjetivação que estão em jogo na leitura e produção do texto na escola; um conceito fundamental para colocar em discussão o conteudismo dominante e trazer a língua, em sua forma material, diferente das outras linguagens, para análise e compreensão. Os significados, na teoria saussuriano, são puramente diferenciais, definidos não pela positividade de seus conteúdos, mas negativamente pela sua relação com os outros termos de sistema. A significação está subordinada ao valor, não sendo, pois, a representação de um conteúdo prévio e fora da língua.

O livro didático: formas de silenciamento do que há de equívoco e de falha na língua

O *português através de texto* que entrara na escola nos anos 1960 de forma sistemática, como vimos, vai desdobrar-se, na década de 1970, em novos sentidos com a difusão da ideologia da comunicação pelos moldes do esquema informacional – emissor, mensagem, receptor, código, canal –, que se legitima com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 5.692/71 –, e outras legislações dela decorrentes, em que o “português” torna-se conteúdo da matéria “comunicação e expressão”. Ensinar português é ensinar comunicação e expressão, sendo o/a professor/a de português denominado professor/a de comunicação e expressão, conferindo-lhe uma nova identidade (SILVA, 2012, 2019).

Nesse quadro teórico político, a palavra torna-se um dentre vários códigos – som, cor, imagem, fotografia, formas plásticas, gesto, símbolos etc. –, face à multiplicidade de meios de comunicação – rádio, televisão, cinema, jornal, revista, publicidade, música –, dando entrada a outras *linguagens* na prática pedagógica. O texto, nesse contexto, torna-se mensagem codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor a ser aprendida “através” do uso da língua.

Em nossos trabalhos, observamos que o *texto escolar* e as diferentes *linguagens*, aí estando incluída a língua como mais um código e, sua instrumentação, funcionou, e funciona, como estruturantes de uma educação pragmática e tecnicista, via uma

aliança entre o sociologismo, o logicismo e o funcionalismo, silenciando a língua em sua relação do simbólico com o político, produzindo como efeitos novos processos de significação, novas formas de assujeitamento: professor e alunos adequados ao mercado, ajustados ao consumismo, fragilizados em sua autonomia intelectual e cultural. Essas noções foram/são tomadas como um método, uma técnica para se tratar a língua em sua concretude, em seu uso, aproximando a prática escolar da vida, da experiência cotidiana de comunicação, de participação ativa nas novas tecnologias que apareciam, ainda, timidamente em nossa sociedade naquele momento.

O texto sempre esteve presente na escola nas atividades de leitura e de produção textual, acompanhadas da apreensão das normas gramaticais nele presentes, bem como do estilo ali expresso; a instrumentalização da língua é desde sempre parte do processo de escolarização⁴, uma vez que uma noção deve integrar em sua constituição as condições técnicas de sua realização. Mas, considerando nosso objeto de estudo e nosso arquivo com seus recortes, podemos perguntar: Que nova forma material escolarizada vinha com a noção de *português através de texto* e, posteriormente, nela se sustentando a noção de *linguagens*, sob a ideologia da comunicação e da interação?

Uma primeira entrada na compreensão dessa noção leva-nos a pensar na relação que essa locução prepositiva “através de” estabelece entre língua e texto, em termos de possibilidade de análise de se tomar a forma empírica do texto como ponto de união entre o abstrato (língua como um sistema (SAUSSURE, 1974)) e o concreto (a fala: “que é sempre individual e dela o indivíduo é sempre senhor” (ibid., p. 21)), como caminho para o trabalho escolar, construindo novas representações imaginárias para esses referentes discursivos. Estaríamos construindo um “novo português” e uma noção de *texto* como um nível linguístico preexistente, expressão de um conteúdo, de uma visão de mundo, de uma intenção de um sujeito-autor fonte e origem de seu dizer, capaz de ser reconhecível pelo sujeito leitor?

Vincent, Lahire e Thin (1994) discutem a noção de “forma escolar” da perspectiva da sociologia histórica que, ajuda-nos a refletir sobre a mudança de paradigmas, a compreender a emergência de uma forma material, distinta da forma empírica e da forma abstrata (ORLANDI,

1996), colocando-a em relação a outras transformações: compreender aquilo que faz a unidade de uma configuração histórica particular. A noção de “forma escolar”, em uma leitura discursiva, traz para a discussão uma questão, para nós, central: a da materialidade linguística, analisando o modo como o texto “através” de exercícios vai produzindo um texto escolarizado pela criação, repetição e multiplicação de atividades que têm por função apreender o significado correto das coisas-a-saber (PÊCHEUX, 1990a) presentes no texto, e de produzir representações determinadas de língua, de leitura, de escrita, bem como um efeito-leitor (ORLANDI, 2004). Homogeneizar para universalizar gestos de interpretação.

Um pequeno desvio para avançar na apreensão dos efeitos de determinada forma material escolar. O trabalho de Vidal (1998) sobre a caligrafia mostra como, no início do século XX, os efeitos de sentido entre sujeitos, agentes da prática pedagógica constituíam-se em formações discursivas higienistas com o objetivo de normatizar a escrita, mas também o corpo, proporcionando hábitos de ordem e asseio e disciplina mental.

Para manter a saúde das crianças, indicava-se a caligrafia vertical como a mais adequada ao trabalho escolar. “*papel direito, corpo direito, escrita direita*” pareciam resumir as prescrições da higiene. [...] Ressaltavam-se, ainda, a clareza e a paridade de elementos constitutivos da letra vertical. A nova escrita, homogênea e impessoal, trazia para o universo escolar, a legibilidade e a simplicidade do texto produzido em máquina de escrever. Adaptado aos signos da modernidade, o tipo vertical era aquele indicado como o único capaz de preparar o/a aluno/a para o exercício da escrita eficiente necessária ao trabalho no comércio e na indústria (VIDAL, 1998, p.126 – grifos do autor).

Como se configura essa forma material do texto escolar a partir da segunda metade do século XX?

O livro didático, tal como o conhecemos hoje – e outros materiais que o tomam como referência mesmo que não explícita como os chamados sistemas de ensino – é de certa forma recente, datando da segunda metade do século XX⁵. Essa nova forma de recurso didático

consiste grosso modo do Livro do Aluno que se faz acompanhar do Livro do Professor, trazendo orientações metodológicas, detalhamento do planejamento de cada unidade, incluindo respostas das atividades, exercícios, formas de avaliação, referências bibliográficas etc.

Esses materiais didáticos assumem, com o passar dos anos, a tarefa de educar, de ensinar, ou seja, ocupam o lugar do/a professor/a, des-responsabilizando-o/a pela docência ao separar prática técnica de prática política. Nesse sentido, o/a professor/a cada vez necessita menos de uma competência teórica que lhe permita ter uma capacidade crítica em relação às teorias mobilizadas nessa instrumentação. Um dos principais motivos alegados para a elaboração de novos instrumentos pedagógicos para o aprendizado de língua(s) é o desenvolvimento cada vez mais acelerado dos conhecimentos científicos e as condições materiais de existência dos docentes. Vejamos um recorte de algumas palavras iniciais dirigidas ao professor em um Livro do Professor de 5ª série da década de 1980.

SLD 3

São bem conhecidas as condições de trabalho do professor, no Brasil, hoje. É preciso dar muitas aulas, para sobreviver; não há, quase tempo para preparar essas muitas aulas, nem para corrigir exercícios, muito menos para planejar atividades que complementem ou enriqueçam o livro didático.

Foi pensando nisso que criamos – a editora e a autora – este tipo de **livro do professor** que aqui está: não apenas informações sobre a estrutura do livro, a indicação dos objetivos, especificação de conteúdos e procedimentos de ensino e as respostas aos exercícios – tudo isso está, sim, incluído. Mais que isso, porém: procuramos estar junto do professor em todos os momentos, apresentando comentários a cada página do livro do aluno, justificando as respostas aos exercícios, fundamentando, teoricamente, o conteúdo desenvolvido e a didática adotada, sugerindo procedimentos de complementação, fixação, correção e avaliação, e atividades de enriquecimento.

A autora gostaria de estar, assim, tornando menos difíceis as condições em que o professor de língua materna realiza seu trabalho, esse trabalho que forma os alunos para o exercício mais fundamental do ser humano: a comunicação (SOARES, 1982 – grifos do autor).

O diagnóstico fixa-se na constatação dos fatos a partir das condições materiais de existência do professorado naquele momento, transferindo para o livro didático a solução do problema, que está ligado também a questões de outras ordens.

Na medida em que a escola se universalizou ou tendeu a se universalizar – especialmente o ensino das primeiras quatro séries, depois o Ensino Fundamental – também mudou o perfil do professor. O professor é cada vez mais oriundo da classe média baixa e de classe popular. Nós que trabalhamos nas licenciaturas sabemos disso. Então do ponto de vista da sociedade, este é um trabalhador menor. Tanto que se você olhar a curva de salários até os anos 40, 50, um professor ganhava o mesmo que um economista, um contador, um profissional liberal. Hoje o salário está lá embaixo. E a justificativa é que são muitos (FRIGOTTO, 2018, p. 101).

Paradoxalmente, como bem lembra Frigotto, esse aumento quantitativo de alunos com acesso a escolas e de professores necessários para atender às demandas do mercado, com rebaixamento do salário e do valor social e simbólico da profissão, fará com que, pouco a pouco, esses professores provenientes das classes populares busquem maior formação e, assim, possam, de alguma forma, decidir sobre sua prática, como observa Frigotto, mesmo eles sejam em número bastante reduzido no conjunto maior do professorado brasileiro, acrescentaríamos.

[...] foram-se formando, fazendo especialização, fazendo Mestrado e Doutorado, eles foram tendo outra leitura da realidade política, social e econômica de nosso país. Isto se reflete na emergência de sindicatos docentes, de associações

científicas e culturais onde se disputa a visão de mundo dominante (FRIGOTTO, 2018, p. 101).

Prossigamos em nossa questão. Como o texto verbal e o não verbal se escolarizaram? Trazemos dois pontos que consideramos essenciais nesse processo: o deslocamento da cena enunciativa e os exercícios e/ou atividades.

Quanto à cena enunciativa, os textos trabalhados na escola são produzidos em outro lugar, com outras finalidades e objetivos. Eles estão, pois, inscritos, originalmente, em outros discursos – literário, jornalístico, científico etc.–, que se produzem em condições determinadas em termos de interlocutores, da situação e do contexto histórico e ideológico mais amplo, sob diferentes formas textuais, em relações de intertextualidade e de interdiscursividade específicas. Pensando na noção de valor saussuriano, podemos dizer que as palavras podem mudar de sentido, conforme a posição de sujeito que as emprega, ou seja, a relação entre os sentidos de um texto e as condições sócio-históricas deste texto é constitutiva dos sentidos produzidos e do efeito-leitor.

Assim, o livro didático trabalha um exemplar de língua deslocado da cena enunciativa própria, assim como é deslocada a relação entre sujeitos, produzindo outros efeitos. A relação não é mais direta entre o autor e o leitor, mas implica na integração de uma terceira posição sujeito que se pretende mediadora entre o autor e o leitor em termos de movimento dos sentidos, mobilizando gestos de interpretação considerados adequados, corretos, envolvendo outras formações discursivas, o que pode e deve ser dito a partir de determinada posição: a do autor do livro, da editora, do Ministério da Educação através das políticas do livro didático que, a partir da redemocratização, incorporaram especialistas da comunidade acadêmica na proposição de normas para a produção e a avaliação do material produzido.

Essas outras posições sujeito e seus efeitos, resultante de relações de força e relações de sentidos intervêm na seleção dos textos, nos procedimentos metodológicos, na instrumentação da prática pedagógica cotidiana, por quem se coloca em uma posição de domínio e controle da função autor de professores e alunos. Nesses

movimentos de luta ideológica, a formação discursiva dominante submete o enunciador – professor e aluno – a suas regras e, ao mesmo tempo, o legitima, atribuindo-lhe, imaginariamente, autonomia e autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar. Trabalhando-se o modo de apropriação do sentido, do dizer institucional, o texto torna-se mais um artefato pedagógico: um trabalho da ideologia não como conteúdo, mas como mecanismo de produzir “x” em termos de sentidos, dando-lhes uma direção (ORLANDI, 1996), tendo em vista as demandas educacionais de grupos sociais heterogêneos em determinado momento histórico, construindo consensos aos processos de significação e de identificação do sujeito.

O texto, trazido para o espaço enunciativo da escola, produzido em outro lugar, independentemente, é um novo objeto teórico que se constrói. O sujeito nesse trabalho com o texto no interior do discurso pedagógico constrói a cenografia de sua autoridade enunciativa (sobre o sentido) e determina para si e para os leitores, os lugares que este tipo de trabalho textual requer para ser legitimado/autorizado, produzindo, assim, determinados efeitos-leitor. Nesse novo espaço enunciativo nada é deixado ao acaso no tratamento desse novo objeto teórico. É preciso uma indicação precisa de acompanhamento dos trajetos dos sentidos para serem lidos e compreendidos. É a estabilização funcional da cena enunciativa e a estabilização escritural que torna o sentido objetivo, correto, verdadeiro, fixo e, imaginariamente, impessoal. Trata-se da construção de uma relação distanciada do sujeito em relação à linguagem e ao mundo, relação esta que se intensificou com as novas tecnologias, as redes sociais, criando condições para um descolamento do social como lugar da diferença, do heterogêneo.

Isso se faz através de certos funcionamentos do livro didático como um instrumento linguístico, que descreve e instrumentaliza a língua (AUROUX, 1992): 1. a estrutura do próprio livro, dividido em leitura, gramática e redação/produção de texto; 2. a estrutura dos exercícios, como a de dividir o texto em começo, meio e fim, o que implica cortes na exterioridade (discursiva), supondo um domínio pleno do sujeito sobre o simbólico e sobre a construção de um imaginário de forma a criar a representação de um campo disciplinar, de uma matéria escolar. Com a entrada massiva da ideologia da comunicação e das outras *linguagens*, o livro ganhou também uma profusão de textos

ligados pelo conteúdo, de cores, imagens, diagramas etc. Isso implicou uma fragmentação cada vez maior em termos de estrutura do livro e dos exercícios e atividades, para dar uma forma específica aos sentidos, linearizando-os e os tornando localizáveis no texto, ordenando-os, tornando-os inteligíveis, avaliáveis, administráveis.

Trazemos aqui o recorte de um exercício sobre o texto de Humberto de Campos: “Meu cajueiro”, para alunos de 5ª série da década de 1980.

SLD 4

COMPREENSÃO DO TEXTO

1 -- O texto pode ser dividido em três partes:

- na primeira parte, o autor anuncia a separação entre ele e o cajueiro;
- na segunda parte, o autor conta como foi a despedida;
- na terceira parte, o autor conta o recebimento do presente que lembra o cajueiro.

As partes podem ter os seguintes títulos:

1ª parte (Introdução) – **A separação**

2ª parte – **A despedida**

3ª parte – **O presente-lembrança**

Indique onde começa e onde termina cada parte. (SOARES, 1982, p. 6).

Hoje, as questões se tornaram mais variadas mesmo com uma base comum; e, com a profusão de textos de outras linguagens e um projeto gráfico moderno produzem o efeito de atualidade. Contudo, as antigas estruturas do livro e os conceitos e teorias dominantes, em novos desdobramentos e alianças se mantém hegemônicas nos quadros de uma ideologia neoliberalista. Vejamos um livro didático adotado na maioria das escolas brasileiras há alguns anos, denominado “Português Linguagens”, direcionado ao 6º ano, em sua 9ª edição de 2018. Em sua Apresentação dirigida ao estudante, observamos a continuidade dessas alianças mediadas pela pragmática e pelo funcionalismo em sua relação com um sujeito fonte e dono de seu dizer.

SLD 5

Este livro foi escrito para você.

Para você que é curioso, gosta de aprender, de realizar coisas, de trocar ideias com a turma sobre os mais variados assuntos, que não se intimida ao dar uma opinião... porque tem opinião.

[...] para você que é “plugado no mundo, viaja pela palavra, lendo livros, jornais ou revistas; viaja pelo som, ouvindo música ou tocando um instrumento; viaja pela imagem, apreciando uma pintura, lendo quadrinhos, assistindo à tevê ou a um vídeo, ou navega pela Internet, procurando outros saberes e jovens de outras terras para conversar.

[...] Para você que transita livremente entre linguagens e que usa, como um de seus donos, a língua portuguesa para emitir opiniões, para expressar dúvidas, desejos, emoções, ideias e para receber mensagens (CEREJA e VIANNA, 2018).

A estrutura de cada Unidade segue a velha estrutura: 1. “Estudo do texto”; 2. “A língua em foco”; 3. “Produção de texto”, com alguns acréscimos que significam mais fragmentação, como: “Para escrever com expressividade”, “De olho na escrita”, “Para escrever com adequação” etc. A fragmentação também é uma constante no interior de cada tópico. Se, inicialmente, tínhamos para o “Estudo do texto” apenas “Interpretação, Vocabulário e Estilo” (SOARES, 1968), vemos ao longo do tempo, esse estudo do texto ir desdobrando-se em termos de segmentação, de linearização.

Como não pretendemos uma análise sistemática deste livro no momento, trazemos como indicativo dessa fragmentação alguns recortes do Capítulo 1 - O “Estudo do Texto” que se desdobra em: 1. Compreensão e interpretação; 2. Linguagem do texto; 3. Cruzando linguagens; 4. Trocando ideias; 5. De olho na oralidade escrita de conto maravilhosa. Chamou a nossa atenção a divisão entre compreensão e interpretação e a linguagem do texto, indicando que são coisas distintas, ou seja, não se atinge o sentido pelo funcionamento da língua; e traz um deslocamento de questões que faziam parte da Compreensão do Texto para a “Linguagem do Texto, conforme SLD 4. Seguem alguns recortes como convite ao leitor a prosseguir nessa leitura discursiva.

SLD 6

Compreensão e interpretação

1. No início do conto maravilhoso “As três penas”, o narrador apresenta os membros de uma família real e, em seguida, faz a caracterização dessas personagens.

- Como são caracterizados os filhos mais velhos do rei?
- Como é caracterizado o filho mais jovem? Suas características eram semelhantes ou opostas às dos irmãos?

A linguagem do texto

1. O conto “As três penas” tem unidade de sentido, ou seja, suas partes principais – o começo, o meio e o fim – estão correlacionados. Ele está dividido em partes menores, os parágrafos. **Parágrafos** são partes do texto que agrupam ideias. A indicação de início de parágrafo é feita pelo afastamento em relação à margem esquerda do texto.

- Quantos parágrafos há no texto?
- Em que parágrafo a sapa gorda entrega um tapete ao Bobalhão?

(CEREJA e VIANNA, 2018, p. 15-16).

Importa lembrar que “A linguagem do texto” não está incluída na gramática aqui denominada “A língua em foco”, com os seguintes subtítulos: “Linguagem: ação e interação” e “Construindo o conceito” que, no caso, é o de **Linguagem** e de **Interlocutores**. Observamos uma conceituação em um discurso de evidências, sem autoria, sem indicação de uma fonte: é porque é...

SLD 7

Conceituando

Na tira que você leu, o garoto e a mãe, usando a língua portuguesa, se referem a um desenho feito por ele na parede da sala. Todas as formas de expressão que mãe e o garoto usam na situação – as palavras, os gestos, os desenhos, a escrita – são linguagem. Tanto o que falamos como nossos gestos, desenhos e escritas são linguagem.

Por meio da linguagem as pessoas interagem, isto é, se entendem se desentendem, dão ordens, fazem pedidos, convencem uma às outras, são menos ou mais simpáticas, etc.

Linguagem é um processo comunicativo pelo qual as pessoas interagem entre si.

(ibid. p. 20).

Mas, como diz Pêcheux (1984, p. 17), “levar até as últimas consequências a interpelação ideológica como *ritual* supõe o reconhecimento de que não há ritual sem falha, desmaio ou rachadura: ‘uma palavra por outra’ é uma definição (um pouco restritiva) de metáfora, mas é também o ponto em que um ritual chega a se quebrar no lapso ou no ato falho”; quebrar o silenciamento desde sempre presente em nossa história, em nossa memória, pois como dizia o padre Manoel da Nóbrega no século XVI com a escrita conquistadora: “Poucas letras bastariam aqui, porque tudo é papel branco_e não ha que fazer outra cousa, sinão escrever á vontade as virtudes mais necessarias e ter zelo em que seja conhecido o Creador destas suas creaturas” (NÓBREGA, 1988, p. 94). Mas, o ritual se quebra no trabalho anônimo, não midiático de inúmeros professores desse imenso e diverso país em sua prática cotidiana e dos alunos sobre os quais dizem “não entender nada do que leem, de serem incapazes de interpretar mesmo um texto simples”; quebra-se na voz, na palavra, no gesto de jovens das periferias dos grandes centros e de pequenas cidades que sabem desenvolver a contradição da unidade e diversidade linguísticas como força em sua luta diária através da música, do teatro, da poesia, da ficção, das feiras culturais, de cursos de escrita, de filosofia, da arte de rua.

Continuando o percurso

Como trabalhar os conceitos em sua historicidade, em suas condições de produção, formulados-reformulados em campos teóricos diferentes, sob o efeito de determinações ideológicas contraditórias? Como construir uma história das ideias linguísticas presentes na escolarização do português do Brasil em relação aos processos de significação e de subjetivação do interior de uma memória de um país escravocrata em sua formação, que nunca se cansa de negar direitos, repelir diferenças e reafirmar desigualdades?

Referências Bibliográficas

- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- BRASIL. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Educação fundamental*. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf
 Acesso em 04/07/2017.
- BRASIL. (1998). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- BRASIL. (1971). Lei nº 5.692. Brasília: DOU. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/internet/legislacao/legin.html/textos/visualizarTextohtml>. Acesso em 26/12/2009.
- CEREJA, W.; VIANNA, C. D. (2018). *Português: Linguagens 6º ano*. São Paulo: Atual, 9ª ed.
- CERTEAU, M. de. (2006). *A escrita da história*. Trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- CRUZ, A. (2018). *Os livros que devoraram meu pai: a estranha e magia história de Vivaldo Bonfim*. Alfragide: Editorial Caminho, AS, 11ª ed.
- FERNANDES, F. (1975). *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociologia*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- FRIGOTTO, G. (2018). “Educação democrática, sem medo e sem mordação: entrevista”. In: *Desidades*, n. 21, ano 6, out-dez, p. 94-110.
- LECOURT, D. (1978). *Pour une critique de l'épistémologie – Bachelard, Canguilhem, Foucault*. Paris : Maspero.
- LISPECTOR, C. (1986). *Paixão segundo GH*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- NÓBREGA, M. da. (1549-1560) *Cartas do Brasil*. Cartas Jesuíticas 1 - Coleção Reconquista do Brasil (2ª série). Vol. 147. Belo Horizonte: Edit.Itatiaia e São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- ORLANDI, E. P. (1988). “Nem escritor, nem sujeito, apenas autor”. In: _____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, p. 75-84.
- _____. (1998). “Ética e política linguística”. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 1. jan./jun. Campinas: Pontes, p. 7-16.

- _____. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.
- _____. (2004). “História das ideias X história de vida – Entrevista com Eni Orlandi”. In: *Fragmentum*, n. 7. UFSM: Santa Maria.
- PÊCHEUX, M. (1988). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1990). “Análise automática do discurso (AAD-69)”. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, p. 61-162.
- _____. (1990a). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Editora Pontes.
- _____. (1990a). “Delimitações, inversões, deslocamento”. Trad. José Horta Nunes. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19, jul./dez. 7-24. Campinas: IEL/Unicamp.
- _____. (1998). “Sobre a (des)construção das teorias linguísticas”. Trad. Celene M. Cruz; Clémence Joüe-Pastré. In: *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n. 2. Campinas: Pontes, p.07-32.
- _____.; GADET, F. (1998). “Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo?” In: *Escritos: discurso e política*, n. 3. Campinas: Nudecri/Labeurb, p. 5-16.
- _____. (2011). “A língua inatingível”. Trad. Sérgio A. Freire de Souza. In: ORLANDI, E. (org.). *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Pontes, p. 93-106.
- _____. (2011). “Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso”. Trad. Eni P. Orlandi. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Pontes, p.283-294.
- RATIO STUDIORUM (1997). *Édition bilingue latin-français*. Trad. Léone Albriex et Dolorès Pralon-Julia. Annotée et commentée par Marie-Madeleine Compère. Paris: Belin.
- PFEIFFER, C. C. e SILVA, M. V. da. (2014). “Estado, Ciência, Sociedade. Por entre línguas e teorias”. In: *Revista Letras: sujeito, língua, memória*, n. 48. Santa Maria: UFSM.
- SAUSSURE, F. de. (1974). *Curso de linguística geral – organizado por Charles Bally & Scherehaye, Albert*. Trad. Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.

SCHWARCZ, L. M.; GOMES, F. (Orgs.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade – 50 textos críticos*. São Paulo: Companhia das Letras.

SILVA, M. V. da. (2002). “Colégios do Brasil: Caraça. 87-99”. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinarização das ideias linguísticas*. Campinas: Pontes, p. 87-99.

_____. (2007). “A escolarização da língua nacional”. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *Política linguística no Brasil*. Campinas: Pontes, p. 141-161.

_____. (2012). “Le mouvement et les déplacements de la disciplinarisation des savoirs linguistiques au Brésil : historicité, sujet et société contemporaine”. In: *HEL - Histoire Epistémologie Langage* [online]. n. 5. Paris, SHESL. Disponível em: <http://htl.linguist.univ-paris-diderot.fr/num5/num5.html>

_____.; PFEIFFER, C. C. (2014). “Pedagogização do espaço urbano”. In: *RUA: Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, da Universidade Estadual de Campinas* [online]. Edição Especial. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua>

_____. (2015). *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____. (2016). “Língua e sujeito: falha e resistência”. In: ORLANDI, E. P.; MASSMANN, D. (Orgs.). *Cultura e diversidade*, vol. 1. Coleção Trilogia: Travessia da diversidade. Campinas: Pontes, p.19-50.

_____. (2017). “Manuais escolares e saberes linguísticos”. In: *Boletín de la sociedad española de historiografía lingüística – BSEHL*, vol. 11, p. 209-224. On-line: <http://www.sehl.es/uacuteltimo-nuacutemero.html>

_____. (2018). “Estado, escola, língua: unidades divididas”. In: ORLANDI, E. P.; MASSMANN, D.; DOMINGUES, A. S. (Orgs.). *Linguagens, instituições e práticas sociais*. Pouso Alegre: Univás, p. 103-117.

_____. (2018a) “La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire brésilien : le logicisme et le sociologisme”. In: *Fragmentum*, n. Especial. jul./dez., p. 121-139. Santa Maria: UFSM.

_____. (2019). da. Instrumentalização da língua: a filosofia espontânea e o sujeito pragmático (no prelo).

SOARES, M. (1982). *Novo Português através de Textos*: Livro do Professor, 5ª série. São Paulo: Abril, 5ª ed.

_____. (1982a). *Novo Português através de Textos*: 5ª série. São Paulo: Abril.

TEIXEIRA, A. (1976). “Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras”. In: *Educação no Brasil*: textos selecionados. Rio de Janeiro: MEC, p. 7-27.

VIDAL, D. G. (1998). “Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30”. In: *Revista Faculdade de Educação*, v. 24, n. 1., jan., p. 126-140. São Paulo. Disponível

em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100009. Acesso em 15/7/2019.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. (1994). “Sur l’histoire et la théorie de la forme scolaire”. In : VINCENT, G. (Org.) *L’Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, p. 11-48.

Palavras-chave: Análise de discurso, Texto, Linguagens.

Keywords: Discourse Analysis, Texts, Languages.

Notas

* Mariza Vieira da Silva é doutora em Linguística: Análise de Discurso pela Universidade Estadual de Campinas, com pós-doutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França; professora aposentada na Universidade Católica de Brasília; pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas. Seus objetos de estudo concentram-se em alfabetização, escolarização do português, políticas públicas de línguas. e-mail: marizavs@uol.com.br

¹ Não pretendemos trabalhar de forma extensiva a bibliografia existente em relação a esses conceitos, mas sinalizar para as possibilidades que uma leitura discursiva de um arquivo determinado nos dá de compreendermos essas lutas ideológicas de movimento no campo da ciência e da prática pedagógico-política.

² Compare a bibliografia dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua portuguesa (1998) com as definições no corpo do texto em que não se nomeia a autoria, apagando as filiações.

³ No texto se diz que “Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística” (Brasil, 1998, p. 223). Este recorte coloca em movimento outros funcionamentos linguístico-discursivos no que diz respeito a apropriação de conceitos de teorias antagônicas, apagando as filiações, tendo como efeito uma autoria neutra, sem nome próprio.

⁴ Basta lembrar da Ratio Studiorum proposta pelos jesuítas para direcionar a educação em todo mundo.

⁵ Até então, em se tratando do ensino do português no Brasil, professores e alunos, utilizavam para o trabalho escolar, gramáticas, dicionários, livros de leitura, antologias, manuais de estilo etc.