

PARÁFRASE E POLISSEMIA A FLUIDEZ NOS LIMITES DO SIMBÓLICO

Eni Puccinelli Orlandi

Resumo

A partir de uma reflexão que aprofunda a explicitação da natureza da relação entre paráfrase (o mesmo) e polissemia (o diferente), a autora re-coloca a questão da relação entre a posição-professor e a posição-aluno na Escola. Desenvolvendo novos elementos da noção de *reversibilidade* (movimento entre posições), e *intercambiabilidade* (substituição na mesma posição), mostra o que é uma posição que promove a diferença tanto pelo lado do professor quanto do aluno.

Introdução

Uma questão que se impõe para os que trabalham com a análise de discurso é a da relação dos processos de ensino e aprendizagem com o que chamamos memória discursiva ou interdiscurso.

A noção de interdiscurso traz para a reflexão sobre a linguagem a consideração do inconsciente e da ideologia. Em sua definição, o interdiscurso é o já-dito que sustenta a possibilidade mesma de dizer: conjunto do dizível que torna possível o dizer e que reside no fato de que algo fala antes, em algum outro lugar. Toda vez que falamos, para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que já tenham sentido. Esse efeito é produzido pela relação com o interdiscurso, a memória discursiva: conjunto de dizeres já ditos e esquecidos que determinam o que dizemos. Assim, ao falarmos nos filiamos a redes de sentido. Não aprendemos como fazê-lo. Isto fica por conta da ideologia e do inconsciente. E o fazemos em um gesto de interpretação na relação da língua com a história. Podemos então afirmar que há um “real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (M.Pêcheux, 1990).

Formas de reflexão como a análise de discurso se dão justamente como tarefa compreender esse tipo de real, sujeito à interpretação e que se dá no cruzamento da língua com a história. A proposta é a de se inaugurarem novas práticas de leitura (sintomáticas, arqueológicas, etc.) ou, em outras palavras, de se construírem outras “escutas” que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação (discursiva) com esse saber que não se aprende.

Essa é a posição da análise de discurso que, teorizando a interpretação, propõe que se considere o sentido como “relação a”, compreendendo que a língua se inscreve na história para significar: quando se fala, mobiliza-se, pois, um saber que no entanto não se aprende, que vem por filiação e que nos dá a impressão de ter sempre estado “lá”.

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em se levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. Como só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, com essa escuta, o analista poderá ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de “suas” palavras.

Essa “escuta”, essa prática de leitura discursiva, faz a crítica da interpretação enquanto representação de conteúdos e procura compreender como sujeito e sentido se constituem.

Partindo da trilogia Marx-Freud-Saussure, diz Althusser (em *Lire Le Capital*): “foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer...”. Na medida em que se põe em cena o simbólico e o significante, inauguram-se novas práticas de leitura para sermos conseqüentes com o que falar (e calar) quer dizer.

O que está posto em causa a partir da trilogia mencionada acima são as evidências do estritamente bio-social, dando-se assim relevância aos próprios mecanismos de linguagem e ao histórico-social. Nessa perspectiva, estes não são pensados na tradição da autenticidade do vivido nem na certeza científica do funcionalismo positivista mas na dos efeitos da interpretação, entrespaço dos efeitos da ideologia e do inconsciente. Se, do lado do histórico-social, a tarefa é evitar conceber o ordinário do sentido como fato de natureza psico-biológica, evitando assim o risco dos positivismos e das filosofias da consciência (o discurso cotidiano seria o discurso do verdadeiro...), do lado da linguagem, a tarefa dessa “escuta” é justamente se “descolar da obsessão da ambigüidade

(entendida como lógica do ou/ou) para abordar o próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse, da falta, etc...” (M.Pêcheux, 1982). Tenho posto que, na análise de discurso, o equívoco referido ao sujeito remete ao inconsciente e o equívoco referido à história incide sobre a ideologia. E aí, retomando M. Pêcheux (ibidem), quando cita Milner (1983), podemos dizer que “o jogo de diferenças, alterações, contradições não pode ser concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico (...)”. Compreendendo-se pois a desnecessidade dessa separação, pode-se considerar que “isto (a consideração da ideologia e do inconsciente) obriga a pesquisa lingüística a se construir procedimentos (...) capazes de abordar explicitamente o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (Pêcheux, idem). Quer dizer que o equívoco passa a constituir o lingüístico não como algo a ser evitado ou que é um mero acidente para ser pensado como estruturante, fato incontornável.

A noção de discurso, tal como a trabalhamos, acolhe o jogo entre o estabilizado e o sujeito a equívoco, espaço de deslimites e de indistinções em que o “pedagogicamente higienizado” (M.Pêcheux, 1990) convive com o movimento indeciso das interpretações. Lugar de falha, de equívoco, do trabalho do inconsciente e da ideologia: espaço da interpretação. Ideologia não se aprende, inconsciente não se controla com o saber. Eis o homem, ou melhor, o sujeito, posto na ordem dos efeitos do simbólico e da história.

Se assim é, a própria língua funciona ideologicamente, ou seja, tem em sua materialidade esse jogo, o lugar da falha, do equívoco: todo enunciado, dirá Pêcheux (idem), é lingüisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo portanto suscetível de tornar-se outro.

Esse lugar do outro enunciado, é lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e de ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. E é aí também que podemos considerar a alteridade constitutiva, o interdiscurso: “é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro linguajeiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (M. Pêcheux, ibidem).

Essa relação com a alteridade, a necessidade da interpretação e a possibilidade de transformação no sentido e no sujeito, seus movimentos, nos mostram que as coisas a saber são sempre tomadas em redes de memória nas quais os sujeitos se inscrevem filiando-se ao que os identifica. Não se trata pois de aprendizagem por interação.

Nessa mesma direção de raciocínio podemos dizer que a transferência - os efeitos metafóricos que produzem a deriva, o deslizamento do sentido outro nas diferentes posições do sujeito - não é uma interação. E as filiações não são máquinas de aprender. Tudo isso para dizer que não há sentidos literais guardados em algum lugar - seja a língua, seja o cérebro - e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não detemos o controle e nos quais o equívoco, ou seja a ideologia e o inconsciente, está largamente presente.

Como os objetos de saber estão inscritos em filiações (e não são produto de aprendizagem) ninguém tem o completo domínio do que diz. As transferências que consistem nos processos de identificação constituem uma pluralidade contraditória de filiações históricas: ou seja, uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva. Assim, o trabalho do analista de discurso em sua escuta é explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória.

Para ilustrar o que venho dizendo vou falar de uma situação discursiva que testemunhei. No parque do lago da Cidade Universitária, em Campinas, havia um anúncio: “Achei! Cachorrinho com x características etc...”. Uma criança depois de ler o anúncio, diz para a mãe: “Deve ser o cachorrinho do Pedro, aquele menino chatô que mora em...”. A mãe responde: “Não, filha! Aquele cachorro lá é dele mesmo. Você não viu? Aqui está escrito ‘Achei’...”. E elas ficaram se incompreendendo enquanto eu me afastava sem ouvir o final da conversa. O jogo está em que a menina referia ao fato que o menino (Pedro) poderia ter *perdido* (se alguém acha é porque alguém perde) seu cachorro e a mãe tinha como tópico o ‘achei’ e pensava em quem tinha achado e não perdido. Era só uma questão lingüística? Não. Certamente para que os sentidos aí se confundissem foi preciso que a língua se inscrevesse nas diferentes memórias discursivas e se diferenciasses. E não se trata apenas de uma diferença de “informação”. Aí está pois só uma parte do equívoco. A outra parte, mais importante, é a

que resulta das diferentes formações discursivas postas em relação: o que está em confronto é o gesto de interpretação da filha que conflita sentidos com o gesto de interpretação da mãe. São outros sentidos aí a se in-compreenderem. A questão do cachorrinho achado ou perdido é só um lugar de realização dessa diferença entre a formação discursiva da filha e a da mãe em suas relações e que trabalham pontos dispersos dos seus processos de identificação que se cruzam e se afastam no movimento de suas identidades. Esse é o jogo do trabalho simbólico em sua historicidade.

O dito e a interpretação

Temos insistido em que, como não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia, sujeitos todos somos desde que falamos. No entanto, também tem sido objeto de minha reflexão o fato de que a Escola tem como função criar condições para que se produza o autor (E.Orlandi, 1988). O autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações, o que o coloca como responsável pelo texto que produz. A noção de sujeito não recobre uma forma de subjetividade mas um lugar, uma posição discursiva relativa a uma incidência da memória (instância da constituição dos sentidos). A noção de autor é já uma função da noção de sujeito, responsável pela organização do sentido e pela unidade do texto (instância da formulação).

A autoria - a função autor - é tocada de modo particular pela história: o autor consegue formular no interior do formulável e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações.

Isso quer dizer que é impossível ao autor evitar a repetição já que sem ela seu enunciado não faria sentido, não seria interpretável. Ele tem pois de se inscrever no repetível. No entanto ele o faz de forma particular instaurando um lugar de interpretação no meio dos outros. A repetição é assim, para o autor, parte da história e não mero exercício mnemônico. Inscrevendo sua formulação no interdiscurso, na memória do dizer, o autor assume sua posição de autoria, produzindo um evento interpretativo, ou seja, o que faz sentido.

Estas considerações levaram-nos (E.Orlandi, 1996) a distinguir três modos de repetição:

- a. Repetição empírica: exercício mnemônico que não historiciza o dizer;

b. Repetição formal: técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza, só o organiza;

c. Repetição histórica: formulação que produz um dizer no meio dos outros, inscrevendo o que se diz na memória constitutiva.

Há trânsito entre esses diferentes modos de repetição. E, a meu ver, é nesse movimento que estaria a aprendizagem, a possibilidade da Escola interferir na relação com o repetível: criar condições para que o aluno trabalhe sua relação com suas filiações de sentido, com a memória do dizer.

A repetição empírica é a que produz a repetição que na Escola chamamos efeito papagaio: o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esquece logo depois pois o que diz não lhe faz sentido. A repetição formal já é uma elaboração da forma abstrata da língua, e temos nesse caso o que em geral é considerado o bom aluno: ele repete com outras palavras. No entanto, como não há historicização, o dizer não sai do lugar. Finalmente, na repetição histórica teríamos um aluno com um real trabalho da memória: ele inscreveria assim o dizer em seu saber discursivo o que lhe permitiria não só repetir, mas ao fazê-lo, produzir deslizamentos, efeitos de deriva no que diz. Por isso haveria aí sempre a possibilidade de serem produzidos outros dizeres a partir daquele. Este seria o "ideal" da aprendizagem: levar o aluno a passar da repetição empírica à histórica, com passagem obrigatória pela formal já que para que haja sentido é preciso que a língua se inscreva na história.

A inscrição do dizer no repetível histórico traz para o autor a questão da interpretação: nesse caso, o dizível é o repetível, ou seja, o que é passível de interpretação, num movimento de inscrição e deslocamento simultâneos.

O mesmo e o diferente

A marca especificadora de minha filiação na Análise de Discurso é minha proposta de considerar a relação contraditória entre a paráfrase e a polissemia como eixo que estrutura o funcionamento da linguagem (E.Orlandi, 1996). Aí está posta a relação entre o mesmo e o diferente, a produtividade e a criatividade na linguagem.

Esta é uma relação contraditória porque não há um sem o outro, isto é, essa é uma diferença necessária e constitutiva. Mas há outros sentidos nessa contradição que é preciso compreender.

Em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença.

Como o sentido é relação a, tomando-se as condições de produção como a situação imediata ou a circunstância da enunciação, teríamos:

a. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores; b. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes situações; c. palavras diferentes com mesmo sentido em relação a diferentes locutores e d. palavras diferentes com o mesmo sentido em relação a diferentes situações. O mesmo sentido podendo aí ser substituído por “diferentes” sentidos em a, b, c, d, temos a variável polissêmica a', b', c', d' ao esquema de paráfrase que acabamos de colocar.

Isso mostra que o que decide não são as condições de produção imediatas mas a incidência da memória, do interdiscurso. Aquilo que, da situação, significa é já determinado pelo trabalho da memória, pelo saber discursivo, ou seja, aquilo que já faz sentido em nós. O recorte significativo da situação - o que é relevante para o processo de significação - é determinado pela sua relação com a memória.

Uma observação a fazer é a de que aí estamos incluindo o próprio sujeito, enquanto locutor. Assim, o que funciona no jogo entre o mesmo e o diferente é o imaginário na constituição dos sentidos, é a historicidade na formação da memória.

Teremos assim:

A. O Mesmo: apesar da variedade da situação e dos locutores, há um retorno ao mesmo espaço dizível (Paráfrase);

B. O Diferente: nas mesmas condições de produção imediatas (locutores e situação) há no entanto um deslocamento, um deslizamento de sentidos (Polissemia).

Há então nesse caso B a produção de efeitos metafóricos, transferência de sentidos, re-significação. E isto é trabalho da memória. O que nos permite dizer que é essencial, para compreender esse movimento contraditório entre paráfrase e polissemia, a consideração do que chamamos condições de produção no sentido lato, que põem em jogo não só a relação entre a situação e os locutores mas a destes com a exterioridade (historicidade, interdiscurso). Essa relação com a memória é constituída pela ideologia, seus efeitos,

sem os quais não é possível apreender a relação entre o mesmo e o diferente, dado o fato de que, apenas no nível do que aparece (se apresenta como), não é possível distinguir entre estes dois processos.

A ideologia, na análise de discurso, está na produção da evidência do sentido (só pode ser “este”) e na impressão do sujeito ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos pré-existentes. Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição: é o que permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização). A interpretação se faz assim entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos da memória (interdiscurso). No domínio do arquivo a repetição congela, estabiliza, no domínio do interdiscurso a repetição é a possibilidade do sentido vir a ser outro, no movimento contraditório entre o mesmo e o diferente.

Modo de funcionamento

Isso tudo reafirma a importância de se pensar a língua enquanto capaz de jogo e a discursividade como inscrição desses efeitos lingüísticos na história.

A distinção que faço entre discursos ficaria assim posta:

- a. Discurso autoritário: há contenção da polissemia; não expõe o sujeito ao jogo;
- b. Discurso polêmico: há controle da polissemia; expõe relativamente, ou melhor, entreabre a possibilidade do jogo;
- c. Discurso lúdico: há a polissemia aberta; expõe amplamente o sujeito ao jogo.

O jogo de que falo é o jogo *nas* regras e jogo *sobre* as regras da língua. Este, o jogo sobre as regras da língua é o que afeta a repetição e produz deslocamentos. É estruturante, afeta a materialidade discursiva e não produz meramente uma substituição de conteúdo.

Pensando então as diferentes posições no discurso pedagógico, a posição-aluno e a posição-professor, podemos dizer que elas se constituem de gestos de interpretação diferentes. Isto quer dizer que na relação professor/aluno deve haver um espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho de memória que permite a repetição histórica, deslocamento de sentidos.

Tenho criticado o discurso autoritário pelo fato de que ele, ao estancar a polissemia, não permite a *reversibilidade*. Creio que esta noção de reversibilidade merece alguns comentários. Temos inicialmente de distinguir entre *intercambiabilidade* e *reversibilidade*.

A intercambiabilidade dispõe sobre o fato de que as posições equivalentes são intercambiáveis, mutuamente substituíveis : ou seja, há, por exemplo, a posição-sujeito “mãe” no discurso materno que faz com que, nessa posição, os discursos se equivalem. É da posição de mãe que qualquer um de nós, ao falar da necessidade de disciplina, por exemplo, estamos reproduzindo um mesmo discurso materno, reproduzindo os mesmos sentidos (imaginariamente). Nesse sentido, é acertada, por exemplo, a fala de minha filha que me dizia em sua adolescência: “Mãe é tudo igual, só muda de endereço”.

Sem esquecer que há sempre a possibilidade de rupturas reais, históricas, o mesmo acontece com a posição-operário, patrão, etc. e aluno/professor. Ou seja, entre diferentes professores há intercambiabilidade na posição-professor discursiva assim como há intercambiabilidade entre diferentes alunos na posição-aluno. Daí dizermos que, no discurso, o que significa são as posições significativas no discurso e não a situação social (empírica) sociologicamente descritível, já que um operário empírico pode falar da posição-patrão (um “pelego”, por exemplo).

Pois bem, a questão é mais complicada quando fazemos intervir a reversibilidade. A reversibilidade é a possibilidade de que haja movimento nessas posições. É a possibilidade que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor.

O que é ensinar? O que é aprender?

Para mim, ensinar é produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição-aluno, tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição-professor. Para isso ele deverá se confrontar com sua memória e trabalhá-la, a partir de e em confronto com os sentidos produzidos pela posição-professor. É assim que, por seu lado, o professor trabalha a sua mediação em relação à posição-aluno. O que deve ser evitado é justamente o que eu chamaria a “pretensa” intercambiabilidade entre aluno e professor, ou seja, o aluno não deve falar da posição-professor e o professor não pode pretender poder fazê-lo da posição do aluno. Limite imposto pelo jogo da alteridade: não se pode falar do lugar do outro.

É assim, creio, no confronto da reversibilidade possível face a impossibilidade da intercambiabilidade entre posições diferentes que se pode produzir um deslocamento na voz dominante: aquela que pretende saber, a partir de uma posição particular (a posição-professor), o que é o sentido para a outra posição (a posição-aluno), produzindo o efeito da universalidade própria ao literal: o sentido é “este”. Dito, evidentemente, da posição-professor, posição histórica material apagada em função do mecanismo ideológico que produz o efeito referencial, simulando uma relação direta entre palavras e coisas.

Minha postura é a de que o aluno deve falar do lugar do aluno, aprofundando sua posição, produzindo formulações a partir de um trabalho histórico relevante de seus sentidos. Só assim, ao ocupar o lugar da posição-professor, quando tiver passado pelo processo ensino-aprendizagem, este aluno terá deslocado sentidos, a partir dessa posição real que terá assim sido historicizada e não permanecerá sempre-a-mesma, estabilizada pelo sistema. Este, como sabemos, propõe sentidos a partir de um lugar permanente que administra sentidos do lugar interpretativo da instituição e que eternaliza sentidos em sua imobilidade. Então, na relação com o imaginário que constitui essa relação entre professor/aluno cabe ao professor, enquanto responsável por um projeto pedagógico, interferir¹ na imagem que o aluno faz do referente [L.al.(ref.)], ou seja, do objeto a conhecer. Isto deve ser feito, discursivamente: a. a nível teórico, explicitando os pontos de deriva, isto é, trazendo à tona os gestos de interpretação, e b. a nível analítico, dando-lhes condições para que eles trabalhem os lugares em que os sentidos podem ser outros (através de uma escuta discursivamente en-formada). Isto permite um trabalho que mude o lugar em que o sentido faz sentido.

Essa forma de reflexão propicia a crítica ao que se tem dito das intenções, do contexto e da situação imediata, da noção de interlocução e interação. Essas são noções que funcionam ao nível da formulação e já são efeitos produzidos pela relação da instância de constituição do discurso com o imaginário.

Para finalizar, eu diria que, contraditoriamente, a melhor maneira de se promover a diferença é partir da elaboração da relação com o mesmo, é fazer a memória trabalhar com as condições de produção, sem elidir o fato de que na linguagem não há completude

¹ Tenho, atualmente, preferido a palavra “interferir” (que põe em jogo, em sua história, os sentidos de fazer (faceo)) à “intervir” que, em nossa história, tem estado ligada a imposições do poder, atravessando o jogo da democracia.

e que os processos permanecem abertos assim como também os sujeitos e os sentidos estão sempre em movimento: fluindo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente. Na História e na Linguagem. Na Escola e na Sociedade. Na Instituição e no Discurso.

Résumé

A partir d'une réflexion qu'accentue l'explicitation de la nature du rapport entre paraphrase (le même) et polysémie (le différent), l'auteur re-signifie la question du rapport entre la position-professeur et la position-élève à l'École. Par le développement des nouveaux apports à la notion de *réversibilité* (mouvement entre les différentes positions) et *interchangeabilité* (substitution entre même positions) l'auteur montre ce qu'est une position qui favorise la différence aussi bien de la part du professeur que de celle de l'élève.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis (1965) *Lire Le Capital*. Maspero, Paris.
- Milner, J. C. (1983) *Ordre et raisons de langue*. Seuil, Paris.
- Orlandi, Eni Puccinelli (1996) *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª. ed. Campinas, Pontes.
- Orlandi, Eni Pulcinelli (1988) *Discurso & leitura*. São Paulo, Cortez; Campinas, Ed. da Unicamp.
- Orlandi, Eni Puccinelli (1996) *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes.
- Pêcheux, M. (1990) *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Ed. Pontes.
- Pêcheux, M. (1982) "Sur la (dé) construction des théories linguistiques" in DRLAV, 27, Paris.