

---

## A INSCRIÇÃO DE GESTOS DE INTERPRETAÇÃO EM UM “TEXTO-BILHETE”: SIGNIFICANDO(-SE) EM MEIO A UM PROCESSO INSTITUCIONAL(IZANTE)

Renata Marcelle Lara Pimentel\*

### Resumo

Neste artigo, buscamos compreender como os gestos de interpretação de um aluno universitário, inscritos em um texto-bilhete numa situação de prova, significam em meio a um processo institucionalizante, ou seja, ao mesmo tempo institucionalizado e institucionalizador. Também, como significam o aluno nesse mesmo processo.

O estudo que realizamos surge motivado por uma curiosidade em relação ao que chamaremos de textos-bilhetes (ou textos-cartas, textos-recados, textos-solicitações, textos-reivindicações...) escritos por alunos universitários em provas finais de ano letivo e provas finais substitutivas, sendo tais textos dirigidos a professores.<sup>1</sup>

O *corpus* que tomamos para análise é constituído por um único “texto-bilhete”, escrito por um aluno que cursava o primeiro ano de Educação Física diurno, numa Instituição

---

\* Doutoranda em Linguística pela Unicamp, mestre em Educação pela Unimep e professora no Curso de Comunicação Social (Jornalismo e Publicidade e Propaganda) do Centro Universitário de Maringá (Cesumar).

<sup>1</sup> Tal estudo é resultado de um trabalho final da disciplina “Tópicos de Análise do Discurso”, ministrada na Unicamp pela Profa. Dra. Eni Puccinelli Orlandi, durante o segundo semestre de 2003, no curso de Pós-Graduação em Linguística

Particular de Ensino Superior, na cidade de Maringá, Paraná. A escrita se dá numa situação de prova final substitutiva da disciplina "Lazer e Recreação", no mês de dezembro de 2003, referente ao segundo semestre letivo.

Ainda em relação às condições de produção do material (texto-bilhete), a "autoria"<sup>2</sup> é assumida por um aluno que não obteve, durante o ano letivo em questão, a média 6,0 que lhe daria condições "legais" para ingressar na segunda série do curso. O "texto-bilhete" aparece logo ao final da prova, sendo o mesmo formulado antes desta ter sido avaliada pelo professor e a nota ser atribuída e divulgada.

No caso em questão, a prova substitutiva funciona como uma espécie de prova de "recuperação" (de nota). A nota atingida pelo aluno pode vir a substituir a sua menor nota obtida em um semestre específico. No que se refere à prova substitutiva final (ou segunda substitutiva), a substituição é referente ao segundo semestre (terceiro ou quarto bimestre).

Quanto ao local de produção do texto, tem-se a universidade (especificamente um centro universitário) na sua condição de "Instituição Educacional" ou "Instituição de Ensino", inserida na nossa sociedade atual do capitalismo, hierarquicamente estruturada e onde são estabelecidas relações também hierárquicas.

Na relação institucionalizada entre professor-aluno, o professor é aquele que assume um lugar superior em termos de hierarquia, o que lhe confere, "por direito", maior autoridade/poder em relação ao aluno. É tido como aquele que "detém" um conhecimento (nível teórico) que o aluno "ainda não tem" ou, ao menos, não sabe como, para que e em quais situações utilizá-lo.

No contexto universitário/escolar, a escrita significa ou é tomada como uma forma de legitimação do (des)conhecimento, meio/forma de (in)validá-lo. Funciona como uma maneira de "individualização" do sujeito, responsabilizando-o pela sua "autoria" (o que remete à ilusão do sujeito como origem de seu dizer, centrado, consciente), que na nossa sociedade também é o sujeito jurídico, na sua dicotomia entre ser livre e submisso; sujeito este discutido por Haroche (1992) e que será focado em meio à análise.

---

<sup>2</sup> Estamos considerando a autoria tal qual ela foi redefinida por Eni Orlandi a partir de um deslocamento da noção de autor, em Foucault, para a de função-autor.

Na perspectiva discursiva à qual nos filiamos, consideramos o texto como uma unidade (imaginária) de análise, como textualização do discurso, assim como formulado em Orlandi (2001), entendendo que discursivamente ele não se fecha. Constitui-se pela incompletude como “índice de abertura do simbólico”, sendo “um conjunto de formulações entre outras possíveis”.

Considerando a existência de “textos possíveis nas margens do texto” (Orlandi, 2001: 65), o fechamento deste (início, meio e fim) só é possível numa perspectiva empirista, como uma necessidade, do sujeito pragmático (cada um de nós), daquilo que Pêcheux (1997b) chamou de “homogeneidade lógica”, ou mesmo de um “mundo semanticamente normal”.

Orientados por princípios e procedimentos da Análise de Discurso, fundada por Pêcheux e posta em movimento nos estudos de Orlandi, é que nos inserimos nessa tentativa de construção/constituição de um percurso de análise do corpus descrito no momento seqüencial.

### **Construção/constituição do corpus de análise**

*\* Professor, eu preciso de 7,9”por favor por tudo que é mais sagrado, eu nunca faltei na sua aula, participa nas suas atividade eu não pude porque, moro fora (Campo Mourão) e trabalho lá, começo as 6:00 e só chego em casa 1:45 da manhã. Eu estudei o suficiente nas hora que eu tinha no onibus e de madrugada, uma noite inteira. Por favor me ajuda, senão vou repiter [repetir] de ano, é eu que que pago minha faculdade e onibus, eu to fazendo um maior esforço p/ vir aqui estudar, se eu reprovar vou ter que desistir eu ja reprovei na Fundamento e Coletivo Me ajuda professor <sup>3</sup>*

As questões que inicialmente se apresentam são: *Como o aluno, na sua ilusão de “autoria”, no sentido de se ver como fonte-origem de seu dizer, “assumindo” a*

<sup>3</sup> O texto foi mantido em sua integridade, com exceção dos borrões, respeitando a sua pontuação ou falta dela, assim como problemas de concordância e ortografia, entre outros, no que se refere à gramática normativa. Buscamos uma estruturação da forma próxima à apresentada no original.

*responsabilidade pelo que diz (o que chamaremos de função-aluno-autor) se significa numa situação específica de avaliação final por meio da escrita de um “texto-bilhete” que o coloca em condição de locução/enunciação/autoria<sup>4</sup> dirigida ao professor? Como, ao se significar, ele significa essa relação e a própria relação estabelecida com o processo educacional e a Instituição Educacional, ao mesmo tempo em que é significado nelas e em meio a elas?*

O lugar social do qual fala o sujeito<sup>5</sup> na função-autor (que corresponde à forma-sujeito do discurso) é o lugar de aluno; o que não significa que essa seja a sua *posição no discurso*,<sup>6</sup> como veremos na análise. Ao enunciar desse lugar, mais especificamente do lugar de um aluno que está numa situação de avaliação final, evocando o *Professor* (lugar do avaliador) e se marcando na “falta”<sup>7</sup> (“*eu preciso*”), o sujeito na “função aluno-autor” reafirma seu lugar na hierarquia institucional, o que o obriga a uma relação de submissão.

<sup>4</sup> Em *Discurso e leitura*, Orlandi (2000b) distingue três funções enunciativas do sujeito. Duas delas são formuladas por Ducrot: a de locutor, pela qual o sujeito se representa no discurso como *eu*, e a de enunciador, perspectivas construídas por esse *eu*. A terceira função, formulada por Orlandi, partindo do “princípio da autoria”, de Foucault, é justamente a de autor: “diríamos que o autor é a função que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. Nela são mais visíveis os procedimentos disciplinares” (2000b: 77). Orlandi também distingue enunciação e enunciado, considerando que a relação entre eles corresponde a duas dimensões constitutivas de discurso: o da formulação, ou eixo horizontal (enunciação), e o da constituição, ou eixo vertical (enunciado).

<sup>5</sup> Sempre que nos referirmos a sujeito estaremos considerando-o como resultado do processo de interpelação ideológica, portanto, na sua forma-sujeito.

<sup>6</sup> Orlandi (2000a: 40) distingue *lugar e posição* ao afirmar que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inseridos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso”.

<sup>7</sup> Haroche (1992: 199) esclarece que existem diferentes formas de falta. A falta a que nos referimos nesse caso específico diz respeito a uma “ausência” no sujeito que remete à ilusão de um “preenchimento” a ser alcançado.

Essa falta é regulada (antes) pelo Estado e (estabelecida/normatizada) pela Instituição Educacional. Como o “desejo do sujeito” escaparia ao cálculo e à lógica, o Estado cala esse desejo “precisamente porque o sujeito procede da literalidade e da univocidade da Lei” (Haroche, 1992: 190, com base em Legendre). Regulado, o desejo ressurgiu tomado pela literalidade, pela adequação a leis, como a falta regulada e, por assim ser, passível de “preenchimento” ao se enquadrar (ser enquadrado) às normas estabelecidas pela Instituição e pelo sistema jurídico.

A falta que “precisa ser preenchida” pelo aluno institucionalizado, afetado no/pelo processo institucional – o qual chamaremos de sujeito-aluno (forma-sujeito-aluno) –, marcada pela enunciação “*eu preciso*”, já se apresenta regulada. A necessidade é estabelecida pela Instituição, assim como o seu preenchimento. Isso é possível de ser observado ao ampliarmos o recorte para “*eu preciso de 7,9*”.

A cifra (“7,9”) que regula, resume, sintetiza a necessidade do sujeito-aluno, aponta para uma redução da necessidade e da vontade do aluno a números. Estes apagam outros sentidos para essa falta (marcada em “*eu preciso*”), como ausência de conhecimento – ou de saber como lidar com ele – e fragilidade no(do) processo “ensino-aprendizagem”, que sustenta uma verticalidade e uma idéia de transmissão. Logo, a falta que o sujeito-aluno busca preencher é a da cifra. Na relação com essa falta, o “*eu preciso*”, dirigido ao “*Professor*”, enquanto um desejo regulado, também remete a uma relação de dependência hierárquica do outro (sujeito-professor),<sup>8</sup> que mantém a forma de submissão.

Embora o conhecimento em si não seja quantificável/mensurável, a Instituição Educacional (universidade) quantifica o conhecimento por meio da nota. Contudo, não há uma relação direta, termo a termo, entre a nota obtida e o conhecimento (não) produzido, mas isso se apaga nesse sistema educacional de institucionalização da nota na representação do processo de conhecimento do aluno.

Como a falta é definida pela instituição, o estar “apto” também é significado por ela. Tal significado é transportado ao aluno enquanto sujeito-aluno (institucionalizado). Portanto, a obtenção de 7,9 representa uma “classificação” que lhe dá o “direito” de passar para a série seguinte. Também representa o cumprimento de uma exigência de

<sup>8</sup>O que estamos chamando de sujeito-professor também remete a um sujeito institucionalizado.

"comprovação de aptidão" para que o aluno ingresse em tal série. A nota é o seu "passaporte" e a aptidão é, assim, medida/qualificada numericamente.

Não se coloca em questão o que é estar apto quando se trata de um processo de produção de conhecimento – ou o que este deveria ser para além de uma transmissão de conteúdo. Tampouco se problematiza o que é estar apto *para* uma instituição universitária. E mais: o que é estar apto *para* uma instituição universitária particular. Apto a quê? Para quê? Para quem? Sob o ponto de vista de quem? O que a nota representa para além de conceitos pré-fixados, de pré-construídos, fica apagado.

"*Eu preciso de 7,9*", na relação com "Professor" ("*Professor, eu preciso de 7,9*") e com "*por favor*", *re-afirma* a relação institucional/educacional de reconhecimento do lugar ocupado na escala hierárquica. *Re-afirma* o poder conferido ao professor pelo posto ocupado e a dependência do aluno de suas realizações/decisões. Nessa perspectiva, o "*por favor*" tem sentido de pedido, buscando-se suprir uma carência, falta, por si só não preenchida. Por outro lado, se para ser "livre", usufruir seus "direitos", o sujeito também precisa se submeter, o desejo do aluno no preenchimento da falta que depende de uma atitude do professor é revestido na sua condição de "humildade", de "respeito", de "necessidade do outro" (sujeito-professor), reconhecendo nele a sua (dele) força e admitindo a sua fraqueza.

O sistema de chamada é outra forma de matematizar/logicizar as relações educacionais e o processo no qual estas se dão. Funciona como um mecanismo de controle do aluno como forma de "garantir" presença mínima em sala de aula e, assim, a "normalidade" do sistema de ensino presencial. Ainda ajuda a sustentar o estereótipo de "bom aluno" ao exigir e buscar manter a assiduidade do aluno. Nesse caso, a falta é reduzida a ausência física, e a presença, em contrapartida, a "estar fisicamente" presente nas aulas.

Ao dizer "*eu nunca faltei na sua aula*", o sujeito-aluno (afetado pelas normas/regras institucionais) institucionaliza no interior desse processo: o de identificação. O mesmo mecanismo que o coage é usado por ele como um meio de coação na tentativa de garantir o seu "passaporte" para outra série. O "*nunca*" quantifica a presença, não abrindo margens para dúvidas quanto à frequência do aluno. Mas como a falta se liga à presença física, o "*nunca faltei*" não é garantia de não ausência do aluno no processo

de produção de conhecimento ou mesmo nas relações de ensino-aprendizagem reduzidas a uma transmissão (verticalizada) do conhecimento (no caso, de conteúdo). Desta forma, “*eu nunca faltei na sua aula*” pode ser lido como “*eu jamais participei na(da) sua aula*” ou, ainda, “*eu não compreendi a(na) sua aula*”.

Além disso, “*sua aula*”, ao mesmo tempo em que provoca um efeito de valorização do sujeito-professor e, por conseqüência, da “disciplina” pela qual este se faz responsabilizado, aponta para uma incorporação, pelo aluno, da fragmentação do curso (e do conhecimento) em disciplinas isoladas. Estas, na medida em que fragmentam e administram o conteúdo a ser transformado em conhecimento, ou meramente repassado, apagam para o aluno a forma pela qual ele é afetado, enquanto sujeito-aluno, nessa e por essa fragmentação. O seu processo geral no curso não é colocado em questão. Não se questiona o fato dele ter ou não freqüentado as outras “disciplinas” – e de que forma isso se deu –, e também *se* ou *como* isso o afeta.

“*Sua disciplina*” e “*minha faculdade*” também funcionam como marcações de territórios, especificações daquilo que o lugar ocupado na hierarquia institucional confere aos sujeitos professor e aluno. A disciplina é “*sua*”, portanto a mesma lhe confere um relativo poder sobre ela e sobre o sujeito que é “disciplinado”. O poder é restrito e relativo “a”, pois se dá em posições e relações hierárquicas e também em relações comerciais. A faculdade é “*minha*”, o que confere ao aluno também um relativo direito e um relativo poder sobre ela. Poder de usufruir o que ela oferece desde que, ao se submeter às regras, sejam elas institucionais (próprias à universidade) ou jurídicas (leis de Estado), enquadre-se nelas, por meio delas.

Estes pronomes possessivos “*seu*”, “*minha*”, indicam uma relação de posse, de poder, de propriedade, “próprios” ao sujeito do capitalismo (sujeito-jurídico), juntamente com a regularidade marcada na freqüência com que aparece o pronome pessoal do caso reto (*eu*) e o pronome oblíquo (*me*): *necessidade de individuação* (afirmação do *eu*): *eu preciso*; *eu nunca faltei*; *eu não pude porque*; *eu estudei*; *nas hora que eu tinha*; *é eu que que pago minha faculdade*; *eu to fazendo um maior esforco*; *se eu reprovar*; *eu já reprovei na*; *me ajuda*; *Me ajuda*.

Ao mesmo tempo, remetem ao processo social de *individualização* do sujeito (forma-sujeito) pelo Estado ao assujeitá-lo às leis. A idéia de assujeitamento (formulada por

Althusser), segundo Haroche (1992: 178) "exprime bem esta 'ficção' de liberdade e vontade do sujeito: o indivíduo é determinado, mas, para agir, ele deve ter a ilusão de ser livre mesmo quando se submete".

Em Haroche (1992: 216), observamos que a universidade participou, de certa forma, do processo de "desassujeitamento" do sujeito à religião para assujeitá-lo ao Estado. E que até seria possível nos questionarmos sobre *como poderia haver assujeitamento onde aparecem noções como liberdade e reflexão* se não fosse a própria subordinação da universidade ao Estado a garantia da possibilidade de haver assujeitamento.

Esse sujeito que se julga "livre" sente necessidade de estar continuamente re-afirmando sua "individualidade" (individação),<sup>9</sup> a qual, de fato, faz-se em meio àquilo que chamamos de processo de identificação.<sup>10</sup>

Para explicar essa identificação, Orlandi (2000a: 45) afirma que

*o sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva – que, em uma sociedade como a nossa, o produz sob a forma de sujeito de direito (jurídico). Esta forma-sujeito corresponde, historicamente, ao sujeito do capitalismo, ao mesmo tempo determinado por condições externas e autônomo (responsável pelo que diz), um sujeito com seus direitos e deveres.*

Desta forma, o aluno da nossa sociedade atual, ou mais especificamente o aluno de uma instituição particular, é o sujeito do capitalismo, que também tem seus desejos de consumo, de propriedade, suas necessidades de *re-afirmação* reguladas pelo mercado, pelas instituições/empresas particulares. Sendo a Instituição Educacional em questão uma instituição particular, ela é antes de tudo uma instituição empresarial/comercial, e isso afeta a posição do sujeito no discurso.

<sup>9</sup>Tomamos a noção de *individação* como a tentativa do sujeito em construir para si uma identidade (*eu sou eu*) capaz de diferenciá-lo da identidade dada pelo contexto em que se dá sua fala/dizer dirigida a um interlocutor, e também de se opor ao posicionamento deste.

<sup>10</sup>Segundo Orlandi (2002: 67), "a 'evidência' da identidade não deixa ver que esta resulta de uma identificação-interpelação do sujeito". Na perspectiva discursiva à qual nos filiamos, a identidade é compreendida por Orlandi como um movimento na história. (cf. p. 98).

Enquanto “*por tudo que é mais sagrado*” figura como reforço desse efeito de pedido, de reconhecimento da fraqueza, da impossibilidade de preenchimento de sua própria falta, sustentado em repetições de “*Por favor me ajuda*” e “*Me ajuda professor*”, outras marcas apontam para o sujeito que se coloca na condição daquele que reivindica e/ou cobra direitos assegurados pelo próprio Estado do capitalismo, na sua ilusão de liberdade, de indeterminação.

### **O sujeito-aluno institucionalizante**

As regularidades são marcadas em meio ao *mecanismo de antecipação* – formulado por Pêcheux em “Análise Automática do Discurso (AAD-1969)” –, que, no caso em questão, pode ser descrito como: a imagem que o aluno pensa que o professor tem dele; a imagem que o aluno pensa que o professor fará dele; a imagem que ele tem daquilo que um professor tem sobre um aluno que escreve um bilhete na prova, “pedindo ajuda”; a imagem que ele tem daquilo que o professor pensa justificar uma ajuda (no que se refere à atribuição de nota a mais daquilo que talvez o aluno tenha conseguido atingir no “desempenho” demonstrado em uma situação formal de avaliação escrita em sistema de prova) a um aluno que ficou para exame final (“recuperação”); a imagem que ele tem dele enquanto aluno e enquanto “pessoa” etc.

Do lugar de aluno, o sujeito busca se “individualizar”, *re-afirmar-se* em relação a outros alunos da mesma turma, utilizando-se dos mesmos mecanismos institucionais que o “qualificam” por estereótipos, juízos de valor, de “bom” ou “mau” aluno. Mas ao ser institucionalizado, o sujeito-aluno também institucionaliza, deslocando-se de seu lugar social para posições no discurso.

Esse aluno institucionalizado e institucionalizador assume a condição de *sujeito-aluno-institucionalizante*, já que, enquanto forma-sujeito-aluno, o aluno institucionalizado institucionaliza tanto para seguir/atender às regras do sistema institucional quanto para tentar burlá-las na medida mesma em que busca segui-las.

Ao mesmo tempo em que constrói uma imagem para si, enquanto sujeito-aluno-autor, institucionalizando ao ser institucionalizado, ele constrói seus argumentos (nível da

formulação)<sup>11</sup> sustentados em valores estabelecidos nas relações de mercado. Então, “*eu nunca faltei*” também se associa à idéia de produtividade, do sujeito produtivo, aquele que, por ser esforçado e responsável, não falta.

A não-presença física em atividades previstas pela disciplina (“*participa nas suas atividade eu não pude*”), porém, fora do horário prefixado das aulas regulares na Instituição, e também em finais de semana, encontra na sua própria constituição uma parcial justificativa. A formulação aponta para uma impossibilidade do sujeito-aluno em participar (não se coloca em questão a qualidade dessa participação, apenas o estar fisicamente presente e/ou ação de fazer algo). Não que fosse por “falta de vontade”, mas porque a excepcionalidade das atividades daquela disciplina em particular, não seguindo o calendário “regular” da maioria das demais disciplinas, inviabilizava tal participação. Mas como as atividades estavam previstas de forma normatizada, e institucionalmente reconhecidas, portanto, delegando ao professor poderes de cobrança pelo seu cumprimento, a justificativa se sustenta no sujeito afetado nas relações de mercado.

Na mesma medida em que o aluno marca, de forma quantificável (tempo gasto para se deslocar de uma cidade a outra – de onde mora até a universidade; o dinheiro gasto para pagar a condução e a universidade; as horas gastas com o estudo), o seu “esforço” para “estudar”, ele se (a)firma como o sujeito da produtividade, do aproveitamento do tempo, mesmo os intervalares, dicotomicamente à sua falta de tempo:

[...] *participa nas suas atividades eu não pude porque, moro fora (Campo Mourão) e trabalho lá, começo as 6:00 e só chego em casa 1:45 da manhã. Eu estudei o suficiente nas hora que eu tinha no onibus e de madrugada, uma noite inteira.*

[...] *eu to fazendo um maior esforço p/ vir aqui estudar [...]*

Afetado pelas relações de mercado, pois a instituição é antes uma empresa, o aluno se identifica com a perspectiva neoliberal, filiando-se a essa formação discursiva, no sentido de que pelo “esforço pessoal” é que se pode conseguir “melhorar de vida” – e

<sup>11</sup>Orlandi defende que a argumentação é do nível da formulação porque não atinge a posição-sujeito em seu lugar de constituição (Orlandi, 2002: 221).

o trabalho e o estudo são meios para se atingir esses objetivos. Hoje se trabalha para pagar os estudos. Amanhã, o trabalho recompensaria o “investimento” feito, com a continuidade do “esforço”. Nessa perspectiva, desloca-se a *responsabilidade* do Estado/Instituição, pela formação do aluno, para o aluno.

O *esforço* do sujeito-aluno-institucionalizante que se identifica com essa perspectiva neoliberalista filia-se ao sentido de deslocamento físico/distância de uma cidade a outra, de manutenção deste deslocamento e do curso universitário por meio de um trabalho remunerado. O sujeito que se divide, “desdobra-se” em “dois” para trabalhar e estudar, afetado pelo imaginário sustentado pelo neoliberalismo.

Trata-se de um *esforço* mensurável que se fecha na necessidade de quantificação, de preenchimento do tempo, de espaços entre uma e outra atividade, de parte do tempo que, por sua própria ordem social, seria dedicada ao descanso: “*eu estudei o suficiente nas hora que eu tinha no onibus e de madrugada, uma noite inteira.*” Esse é o “sacrifício”/esforço do sujeito-aluno: trocar o descanso pelo estudo quando já se tem o tempo preenchido durante o dia e durante a noite, respectivamente pelas aulas e pelo trabalho.

A filiação à formação discursiva do neoliberalismo também interdita outros sentidos possíveis para esse *esforço*. Ela não abre para a possibilidade de “*esforço*” significar “estudo com qualidade” ou “qualidade no estudo”, na medida em que apaga a possibilidade desse *esforço* estar ligado à busca pela produção de conhecimento, e mesmo à própria produção deste. Além disso, ao afirmar “*eu estudei o suficiente*”, o sujeito-aluno não coloca em questão como esse seu estudo se apresenta/significa como suficiente. *Suficiente* aparece na enunciação relacionada a tempo quantificável (“*nas hora que eu tinha no onibus e de madrugada, uma noite inteira*”). Não aparecem na enunciação elementos para se qualificar esse tempo gasto, a não ser como “suficiente”. Mas esse tempo, significado quantitativamente, é suficiente para quê? Para quem? Em relação a quê?

Pode-se produzir conhecimento num curto espaço de tempo ou necessitar de um tempo maior, como se pode não produzir conhecimento num tempo cronologicamente longo. Não há relação direta entre tempo dedicado ao estudo e a qualidade do estudo realizado, do conhecimento (não) produzido.

Enquanto *sujeito-aluno-institucionalizante*, o aluno é afetado por essa necessidade de logicização, de matematização, de fechamento, de precisão (marcas de regularidade no discurso) que o direito e o Estado lhe exigem e a universidade (instituição/empresa) ajuda a propagar/manter. "A idéia de um sujeito livre acompanha-se assim da idéia de uma determinação global matemática da sociedade em seu conjunto (e, sub-repticiamente, em cada um de seus representantes)" (Haroche, 1992: 183).

Tudo é quantificável e matematicamente valorado. Até a reprovação é logicizada pelo *sujeito-aluno-institucionalizante* na perspectiva das cifras: tempo e dinheiro gastos: "é eu que que pago minha faculdade e ônibus, eu to fazendo um maior esforço p/ vir aqui estudar, se eu reprovar vou ter que desistir eu já reprovei na Fundamento e Coletivo." A reprovação é desvinculada do processo educacional de produção de conhecimento. Reprovar, *re-provar*, provar novamente, é regulada por nota, assim como *a-provar*.

Outra regularidade presente no discurso do aluno é a *transferência da responsabilidade do sujeito-aluno para o sujeito-professor*: "Por favor me ajuda, senão vou repeter [repetir] de ano; se eu reprovar vou ter que desistir." A aprovação do aluno fica, assim, condicionada à "ajuda" do professor, que passa a ser responsabilizado por aquilo que o aluno (não) significa. Mas esse "vou ter que desistir", no sentido de "obrigar(-se) a", abre para alguns questionamentos: do que o sujeito vai desistir? De continuar pagando a universidade e o deslocamento até ela? De trabalhar e estudar ao mesmo tempo? De atender ao que se espera de um sujeito produtivo? De ocupar o lugar institucional(izante) de aluno? De freqüentar aquela universidade em especial? De depender da "ajuda" do professor? De esperar por um milagre?

É pela lógica que ele transfere a responsabilidade, do que lhe caberia, ao professor, esvaziando as possibilidades de alternativas que competiriam a ele: "se eu reprovar vou ter que desistir eu já reprovei na Fundamento e Coletivo"<sup>12</sup> (...) *Me ajuda professor*".

Se observarmos novamente a invocação "por favor" juntamente com "Por favor me ajuda" e "Me ajuda professor", pensadas na relação institucional hierárquica,

---

<sup>12</sup> Fundamentos da Educação Física e Esportes Coletivos são duas outras disciplinas. Para ser "aprovado" no curso, o aluno não pode ficar em dependência em mais de duas disciplinas.

ajudar implicaria tentar considerar algo a mais daquilo que foi demonstrado pelo aluno em situação de prova. Para isso, há, como dissemos, um pedido e, mais do que isso, um sentido de apelo, de tentativa de comoção, de busca por piedade, de necessidade de complacência para esse aluno que constrói essa imagem de “esforçado” (“*eu nunca faltei*”; “*eu não pude porque*”; “*eu estudei o suficiente*”; “*eu que que pago minha faculdade*”; “*eu to fazendo um maior esforco*”), mas que vê esgotadas suas alternativas que o “livrariam” da necessidade de submeter-se à “ajuda” do outro, o sujeito-professor (“*eu já reprovei na Fundamento e Coletivo*”).

Mas como “ajuda” ou “reivindicação”, ou mesmo uma “ordem”, significa nessa conjuntura, na medida em que passar de ano não implica “recuperar” um conhecimento não produzido? Ao mesmo tempo, a ausência de ajuda (significada pelo aluno como reprovação) também não implica necessariamente “deixar de ajudá-lo”. Ou seja, ajuda para que e para quem, com que finalidade?

### Propriedades do discurso religioso

Quando se apela para o *mais sagrado* (“*por favor por tudo que é mais sagrado*”), o sujeito afirma a sua *falta*, regulada quantitativamente pelo sistema avaliativo da instituição, e *re-afirma* a necessidade de preenchimento. Como a matemática não abre para imprecisões, pois 7,9 significa ao aluno passar de ano e abaixo disso representa ter que cursar a mesma série novamente, o sujeito-aluno, logicizado, tenta desvincular parcialmente a *avaliação do logicismo do conteúdo apresentado na prova* de sua *equivalência matemática*. Ao bater de frente com sua ilusão de liberdade, o sujeito, então, submete-se a outra crença.

É nesse sentido que, na condição de sujeito institucionalizante, encontram-se no discurso do aluno propriedades do discurso religioso: “*por favor (senhor) por tudo que é mais sagrado (nesta vida)*.” Considerando que um texto é sempre “um conjunto de formulações entre outras possíveis” – como afirmamos no início deste trabalho, citando Orlandi (2001) –, podemos tomar o enunciado abaixo (escrito a lápis, pelo mesmo aluno, no início da prova, próximo ao local de sua assinatura; espaço regularmente não destinado a respostas/escrita) como uma paráfrase da parte inicial do “texto-bilhete” do aluno, escrito a caneta, e legitimado como o válido.

*Preciso de 7,9 por favor senhor por tudo que é mais sagrado nesta vida eu est* (texto institucionalmente tomado como rascunho)

*Professor, eu preciso de 7,9 por favor por tudo que é mais sagrado [...]* (texto institucionalmente legitimado como válido)

A própria estruturação do texto do aluno e o seu acontecimento como discurso produzem um *efeito de oração*, considerando que “os discursos não se distinguem entre si de forma categórica, mas segundo seu funcionamento. Aquilo que consideramos como propriedade do discurso religioso pode ser encontrado [...] em qualquer outro tipo de discurso” (Orlandi, 1996a: 256).

Ainda no que se refere ao discurso religioso cristão, Orlandi (1996a: 247) explica que

*a própria fala é ritualizada, é dada de antemão. Há fórmulas para se falar com Deus, mesmo quando se caracteriza essa relação de fala pela familiaridade, pela informalidade. Isso porque, quando se fala com Deus, se o faz por orações ou por expressões mais ou menos cristalizadas (como: Ó meu Deus! faça com que...).*

Essas “fórmulas para se falar com Deus” podem ser observadas na enunciação do aluno, tanto na escrita primeira quanto na segunda: “*por favor senhor por tudo que é mais sagrado nesta vida*”; “*por favor por tudo que é mais sagrado*.” A primeira, contudo, ao não apresentar um vocativo direto (*Professor*), abre-se de forma mais marcada para o discurso religioso. Na segunda, esse discurso religioso é administrado por uma necessidade institucionalizante na definição de lugares sociais e de objetivação da necessidade, além de uma regulação dos desejos e das ações.

Observemos o jogo parafrástico abaixo:

Senhor – *por tudo que é mais sagrado nesta vida*

Professor – *por tudo que é mais sagrado*

Parafraseando professor, temos “*senhor*”, como forma de tratamento respeitosa e que marca ainda uma certa hierarquia nas relações. Mas também permite pensar

“Senhor” como uma divindade da religiosidade cristã, na relação com o “sagrado”: Deus, ou mesmo um Santo.

Enquanto “*por tudo que é mais sagrado nesta vida*” restringe a dimensão do sagrado para *esta vida*, a vida que se vive agora, na Terra, “*por tudo que é mais sagrado*”, no segundo enunciado, não restringe o sentido de sagrado, colocando-o em aberto.

Nota-se que o enunciado primeiro é iniciado com o locutor “individualizado” – mesmo este estando oculto –, que marca a sua falta e, ao mesmo tempo, a necessidade de preenchimento: “(eu) *preciso*.” Uma falta “exata” (7,9), que objetiva a “necessidade”. Esse é o sujeito de direito, aquele que “tem a liberdade” de sair em busca de sua “necessidade”, mesmo que esta seja ditada institucionalmente. “*Por favor*” vem na seqüência marcando a sua dicotomia: o sujeito inicialmente “livre” precisa se “submeter” para “exercer sua liberdade”. Já o apelo direto a “*senhor*” aponta propriedades do discurso religioso na relação com “*por tudo que é mais sagrado nesta vida*”. O sujeito é aquele que se apresenta como tendo uma “necessidade real”, imediata, que precisa ser atendida ainda “*nesta vida*”.

Ao submeter-se ao sagrado, não humano, o sujeito invoca uma força tomada hierarquicamente como superior a dos homens. Ao mesmo tempo, ele atribui ao professor um poder maior do que aquele que por direito lhe compete – contudo restrito ao controle institucional lógico-matemático –, mas também aumenta o peso de sua responsabilidade. Assim, dá a ele a possibilidade de “burlar” a lei dos homens por meio de uma outra lei: a lei divina.

“*Por favor*”, que funciona como apelo, súplica, juntamente com “*me ajuda*” e “*Me ajuda professor*”, desloca a necessidade de salvação para a vida eterna, presente no discurso religioso (Orlandi, 1996a), para a necessidade, presentificada, de “salvação” do sujeito nesta vida, pela possibilidade de continuidade dos estudos, independente da qualidade usufruída dele, produzida nele.

### As posições no discurso

Enquanto no discurso religioso “o móvel para a salvação é a fé” (Orlandi, 1996a: 243), no discurso institucionalizante o passaporte para outra vida (outra série), nível superior de “melhoria” do sujeito, é a nota. Esta que permitirá a ele concluir o curso,

adquirir o diploma – seu passaporte para o mercado de trabalho, embora não seja garantia de manutenção neste mercado. Mas a “crença”, do sujeito jurídico, obriga-o à ação e à coação à ação. É assim que, impossibilitado de agir, precisa coagir os outros sujeitos à ação.

Da mesma forma que os homens para serem ouvidos por Deus precisam se submeter às regras, como afirma Orlandi (1996a: 247), o sujeito jurídico também precisa se submeter a regras. Assim, submeter-se às regras divinas significa que “eles devem ser bons, puros, devem ter mérito, ter fé etc.”, e para serem ouvidos “assumem as qualidades do espírito, qualidades do homem que tem fé”.

Enquanto *sujeito-aluno-institucionalizante*, submeter-se às regras significa construir uma “sua imagem positiva”, capaz de refletir uma “imagem positiva sua”, que também se relaciona com o que é positivo para a ordem religiosa: assiduidade (estar sempre perto de Deus), esforço e empenho/dedicação (acreditar, ter fé, doação), justificando sempre que não atender às regras (confessar-se, redimir-se). Para ser ouvido, *re-afirma* essa imagem positiva.

Na posição de *sujeito-aluno-empresarial*, submeter-se às regras é tomar para si a responsabilidade pelo que *é* e pode *vir a ser*, na medida em que se considera livre para agir e para arcar com a responsabilidade de seus atos. Para ser ouvido, ele precisa *auto-(a)firmar* a sua liberdade, o seu esforço, a sua responsabilidade pelo seu presente e futuro, pela possibilidade de mudança.

Na posição de *sujeito-aluno-cliente*, submeter-se às regras significa “enquadrar” suas necessidades, sua falta, àquilo que a empresa prestadora do serviço e do produto oferece, limitando suas exigências na mesma medida. Também, usufruir seus direitos pela “garantia” da qualidade do serviço/produto, desde que esta não tenha sido prejudicada por um mau uso dos mesmos pelo cliente.

Para ser ouvido, o sujeito-aluno-cliente precisa reivindicar esses mesmos direitos dos quais a empresa faz uso para atraí-lo, (re)lembrando-a da existência destes: “*eu que que pago*”, portanto, tenho direito de cobrar; “*eu estudei o suficiente*”, o que me dá direito de reivindicar; “*eu nunca faltei*” e “*eu to fazendo um maior esforco*”, portanto, cumpri parte no acordo. Se não consegui o resultado final é porque algum defeito pode estar no serviço, no produto, no vendedor que pode não ter explicado, suficientemente,

como “eu deveria proceder”. Então, é ele quem pode/deve “dar um jeito” de solucionar/intermediar a solução para o problema.

A noção de *transgressão*, que no discurso religioso cristão pode significar “uma quebra das regras do jogo – tal como a blasfêmia, a heresia, o pecado – ou a usurpação do lugar, tal como o pacto com o diabo” (Orlandi, 1996a: 254), é deslocada no discurso do aluno significando tanto uma quebra das regras do jogo quanto a manutenção dessas regras. Ou seja, para o *sujeito-aluno-institucionalizante*, a ajuda do professor implica atribuir uma nota que, em princípio, ele não conseguiu tirar. Nesse sentido, isso só poderia representar uma transgressão do ponto de vista do professor, ou do rigor de equivalência conteúdo/nota. Para o aluno, essa “transgressão” é justamente um meio para não se quebrarem as regras do jogo, ou seja, possibilitar a ele ir para a série seguinte; uma exigência para a conclusão do curso, re-estabelecendo a “normalidade” do fluxo do processo educacional.

Haroche (1992) explica com propriedade a passagem do sujeito religioso da Idade Média, “totalmente” temente a Deus, para o sujeito jurídico, submetido ao direito e ao Estado:

*O assujeitamento à religião dá lugar a uma outra forma de assujeitamento: o assujeitamento ao Estado. Assim, a submissão a Deus, ao T/texto, é substituída por uma crença mais insidiosa talvez, menos visível em todo caso: a crença na letra, na cifra, na precisão, crença menos visível, pois se consagra a preservar, de forma sempre mais velada e insistente (em nome dos imperativos jurídicos novos que exigem a noção de responsabilidade do indivíduo), a idéia de autonomia, de liberdade, de não determinação do sujeito, a idéia de que o sujeito não é controlável. (Haroche, 1992: 220-1).*

Mas, como vimos, esse sujeito jurídico que, no caso em análise, é o *sujeito-aluno-institucionalizante*, é ainda afetado por um imaginário do discurso religioso na modernidade. É um sujeito que se divide em sua submissão. Na sua ilusão de sujeito livre, calcada numa perspectiva jurídica, sustenta a idéia de liberdade de/na crença religiosa. Nos dois casos, a escolha é sempre regulada por regras, normas, leis. Em

ambas, inscreve-se a idéia de punição como forma de controle. O próprio Estado tem as suas leis "reguladas", até certo ponto, pelas leis divinas. Matar, roubar, entre outras coisas, são considerados crimes tanto na ordem religiosa quanto na ordem jurídica.

No entanto, a própria ilusão de onipotência do sujeito, de sua indeterminação, nessa sua condição de interpelação ideológica (se é sujeito por estar, enquanto indivíduo, interpelado pela ideologia), coloca-o nesse jogo constante de (*a*)firmação de sua "individualidade" (indivíduoação), sua "liberdade", ora recorrendo às regras jurídicas, ora tentando escapar delas pela lei divina e vice-versa, ou também questionando essas regras, tentando falar no interior delas, sem, no entanto, conseguir se desvencilhar das mesmas.

### **Interpretando os resultados da análise**

A relação hierárquica entre professor-aluno, que já está posta no local em que se dá a escrita (Instituição Educacional), no próprio meio (prova institucional) em que esse texto-bilhete circula (prova), e na sua formulação (intradiscurso), também provoca/sustenta um efeito de individualização dos sentidos produzido pelo Estado, juridicamente, e propagado pela Universidade.

Falamos em efeito de individualização porque, como explica Paul Henry (2001: 162), em Pêcheux "a categoria de discurso implica uma des-individualização do sentido e da significação", ou seja:

*os fatos de sentido da ordem do discurso não são remissíveis ao discurso de um sujeito, nem mesmo aos de vários conjuntos para fazer uma espécie de "sujeito médio", mas a "formações discursivas" que não têm realidade no nível do indivíduo, senão pelo fato de que elas determinam as posições que pode e deve ocupar todo indivíduo, para ser o sujeito de uma enunciação provida de sentido.*

Enquanto instituição, a universidade regula os gestos de interpretação dos sujeitos e dispõe sobre o que, como e quem interpreta (Orlandi, 1996b: 10). No entanto, "não é porque há normas institucionais organizando os poderes e o dizer que a prática discursiva pode ser reduzida a um espelho de tais normas" (Mariani, 1999: 49).

Enquanto *sujeito-aluno-institucionalizante* (institucionalizado/institucionalizador), que é antes o sujeito jurídico do capitalismo, o aluno se desloca de seu lugar social (lugar de aluno) para suas posições no discurso. Uma, como já explicitamos, é a posição *aluno-empresarial*, que diz respeito ao sujeito produtivo e responsável, filiando-se à perspectiva neoliberal (formação discursiva do neoliberalismo). A outra, como também já referido, é a posição *aluno-cliente*, a qual remete ao sujeito que, na condição de cliente, reivindica seus direitos, filiando-se à perspectiva capitalista (formação discursiva do capitalismo).

O deslocamento da *responsabilidade* do sujeito-aluno para o sujeito da produtividade, que se assume responsável por seu sucesso ou fracasso à medida que se vê livre para fazer escolhas e lutar por seus objetivos, transfere-o do lugar de aluno para a posição (no discurso) de *sujeito-empresarial*. Este sujeito “não oferece perigo” ao sistema institucionalizador. Ao contrário, reforça-o, à medida que intensifica a responsabilidade do sujeito-aluno em se *esforçar* para se enquadrar ao sistema e, assim, conseguir atingir seus objetivos.

Já a *transferência de responsabilidade* do sujeito-aluno para o sujeito-professor desloca o aluno, enquanto sujeito-aluno-institucionalizante, do seu lugar social de aluno, o dos deveres e das responsabilidades institucionais, para a posição *sujeito-cliente*, que tem direitos e que reivindica/cobra responsabilidades. É este sujeito-cliente que a Instituição privada, enquanto Instituição Educacional, necessita silenciar para sustentar o imaginário social da Educação como conhecimento que “não se compra, e, sim, se conquista”; espaço de reflexão, de “formação de sujeitos críticos”, “livres”, cuja responsabilidade compete à Instituição com a contrapartida do aluno. Observamos, portanto, que há uma interdição a certos sentidos como forma de silenciá-los.

Em seu estudo sobre *As formas do silêncio*, Orlandi (1997) distingue duas formas de silêncio: o *silêncio fundador*, como sendo aquele que existe nas palavras (o não-dito), e a *política do silêncio*, subdividida em *silêncio constitutivo* e *silêncio local*. O *silêncio constitutivo* indica que “para dizer é preciso não-dizer”, ou seja “uma palavra apaga necessariamente as ‘outras’ palavras”. O *silêncio local* diz respeito à proibição do dizer (censura) numa “certa conjuntura”. E é a esse silêncio que estamos nos referindo quando falamos em interdição de sentidos para silenciá-los.

Como o silêncio não fala e, sim, significa, isso explica o fato de que a sua significação não tem uma relação de dependência com o dizer. "Então, ao invés de pensar o silêncio como *falta*, podemos, ao contrário, pensar a linguagem como *excesso*" (Orlandi, 1997: 33).

Em outro trabalho seu, *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, Orlandi (2000a: 83) afirma que "as relações de poder em uma sociedade como a nossa produzem sempre a censura, de tal modo que há sempre silêncio acompanhando as palavras". Podemos perguntar, então, o que "*me ajuda*", enunciado na formulação, silencia? Enquanto *sujeito-aluno*, interdita o *dizer* que "obriga a uma ajuda".

Desta forma, é possível deslocar as formulações "*eu preciso*" para *eu reivindico*, *eu exijo*, *eu quero*, *eu tenho direito a*; "*por favor*" para *por direito*; "*eu não pude*" para *eu fui impossibilitado*; "*por favor me ajuda*" para *por direito me atenda*; "*Por favor me ajuda senão vou repeter [repetir] de ano*" para *por direito me atenda porque se eu repetir a responsabilidade é sua*; "*é eu que pago minha faculdade*" para *sou eu quem paga o seu salário, quem sustenta esta empresa e, portanto, quem exige que os meus desejos sejam atendidos com satisfação*; "*se eu reprovar vou ter que desistir*" para *se eu reprovar vou parar de pagar ou vou procurar outra empresa na qual eu tenha meus desejos e necessidades satisfeitos*. Assim, faz uso do imaginário criado pelo universo propagandístico do mercado empresarial que sustenta a idéia de que "o cliente tem sempre razão", embora essa "razão" também seja submetida a regras estabelecidas pela própria empresa e pelo sistema jurídico.

No entanto, o *sujeito-cliente* não deixa de se submeter ao direito, apenas tira dele a parte que lhe interessa: os "*seus direitos*". Também não sai das relações de negociação, matematização e logicização postas institucionalmente. A necessidade de preenchimento se dá, inclusive, nessa posição. Mas, nela, o preenchimento aparece como comprável, enquanto na posição de *sujeito-empresarial* ela tem um efeito de conquista, atrelada a um esforço pessoal e econômico.

Deslocando a noção de "contra-identificação" discutida por Pêcheux (1997c: 215) na segunda modalidade da relação de desdobramento entre o "sujeito da enunciação" e o "sujeito-universal" (forma-sujeito), e re-significando-a, poderíamos dizer que o *sujeito-aluno-institucionalizante* "contra-identifica-se" com a Instituição/Estado. De uma forma, à medida que, para se enquadrar às regras, faz uso dos mesmos mecanismos usados

pela instituição para coagi-lo e, de outra, porque ao tentar burlar as regras, buscando adequar-se a elas, prende-se ao/no sistema, não produzindo deslocamentos.

Há um esvaziamento do processo educacional como processo de produção de conhecimento tanto institucionalmente (Instituição Educacional) quanto empresarialmente (Instituição/Empresa Privada), já que as relações são sempre mercantilizadas, logicizadas, matematizadas. O conhecimento é posto numa relação de negociação, logo negociável.

Nesse sistema institucional em que o sujeito do capitalismo se insere/é inserido, seja assumindo a posição de sujeito-empresarial ou sujeito-cliente, não há lugar para a imprecisão. Assim, a falta não pode ser subjetiva, mas deve ser objetivada e preenchida, reparada. Desta forma, ela não é significada pelo aluno como um lugar para se dar a *falha*, a possibilidade do *equivoco*, dos sentidos fazerem sentido. Pensada na relação com a necessidade de preenchimento, ela produz o efeito de completude dos sujeitos e dos sentidos para a forma-sujeito aluno, institucionalizado e institucionalizante. Tomado nesse processo, o aluno não se dá conta de como é afetado nele e em meio a ele.

Vemos que há resquícios da escola tradicional e, por sua vez, do Estado com o qual se relaciona, inscritos no sistema de educação universitária, juntamente com o direito e o Estado “atual” com o qual esta também mantém relações, que sustentam a logicização, a matematização, a quantificação e a negociação do conhecimento e dos sujeitos. É desta forma que a universidade significa o aluno e, ao significá-lo, se significa.

O aluno até tenta resistir<sup>13</sup> ao mecanismo institucionalizador, ao buscar falar do interior dele, mas, na sua condição institucionalizante, não consegue, porque não vê a ilusão da sua liberdade e a dimensão de sua submissão.

A forma-sujeito aluno é, portanto, a mesma do sujeito pragmático, que se visualiza num mundo “semanticamente normal”, necessitando “administrar sua relação com a incompletude

---

<sup>13</sup> Estamos considerando a resistência na perspectiva em que Pêcheux (1990: 17) a compreende, ou seja, a resistência que se faz possível na falha (sendo a metáfora o lugar onde essa falha pode se dar), quando o sujeito começa “a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido”. Considerando que as práticas ideológicas são “reguladas por *rituais*”, conforme entende Althusser citado por Pêcheux (1990: 16-7), e como, segundo este, “não há ritual sem falha”, há sempre a possibilidade do sujeito resistir, mesmo considerando “o caráter irrecorrível do assujeitamento”, que, como explica Orlandi (2001: 107), diz respeito ao fato de que para ser sujeito o indivíduo se submete ao simbólico (à língua) pela ideologia – tese althusseriana.

da linguagem" (Orlandi, 2001: 93) – daí também a sua necessidade de fechamento e de objetivação da fala-escrita, indo diretamente ao que pensa interessar a ele.

### **Abrindo para uma continuidade de análise**

Na formulação do que chamamos de "texto-bilhete", o professor é o ponto de início e o ponto de chegada enquanto fechamento da unidade empírica do texto. É ele quem "pode", para o aluno, oferecer o preenchimento de sua falta. E a forma que o aluno encontra para legitimar esse "pedido" é a escrita, assumindo o seu lugar social e afirmando o lugar social do professor.

Esse lugar de aluno, que é o lugar da "falta" (que precisa ser preenchida), também se mostra na própria dificuldade do aluno em se enquadrar à normatização gramatical (*nas hora*; *vou repitêr*; *participa nas suas atividade eu não pude* etc.), na inscrição de sua oralidade na escrita, sendo que a partir disso ele também será significado/julgado institucionalmente como "bom" ou "mau" aluno. Mas não nos ateremos a isso neste trabalho, nem especificamente a um trabalho com a pontuação, o que pode ser desenvolvido em outra oportunidade.

De tudo o que discutimos, consideramos oportuno ressaltar que, como entende Pêcheux, a materialidade impõe resistência, havendo sempre a possibilidade do sujeito resistir. Para o aluno, a resistência pode estar no conhecimento de que a falta não é o lugar do preenchimento, mas o lugar de reconhecimento da sua incompletude. E é aí que pode se deparar com a *falha* como o lugar em que se dá a metáfora, para que ocorram deslocamentos e não simplesmente transporte.

### **Résumé**

Dans cet article, nous cherché a comprendre comme les gestes de l'interprétation d'un étudiant d'université, enrôlé dans un "texte-billet" dans une preuve, ils signifient entre un processus institutionnalisé et institucionalizador. Aussi, comme ils signifient l'étudiant d'université dans ce même processus.

**Referências bibliográficas**

- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HENRY, P. Sentido, sujeito, origem (apêndice). In: ORLANDI, E. P. (org.). *Discurso fundador: a formação do País e a construção da identidade nacional*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- MARIANI, B. Discurso e instituição: a imprensa. *Rua* - Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Campinas: Nudecri, 1999, n.5, mar., p. 47-61.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000b.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996b.
- \_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento lingüístico: para uma história das idéias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997a, p. 61-161
- \_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, (19): 7-24, jul.dez. 1990.
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997b.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997c.