

DGRH/I
CC/IEL
4.3

PASTA Nº 01

Esta pasta que contém comprovantes curriculares de:
ENI DE LOURDES PULCINELLI ORLANDI, numerados de 01-
a 12, refere-se ao processo nº 526/79, contratação-
em nome da interessada.

DGA-11, 23.07.82.

Halva
NEUZA APARECIDA DA SILVA
Escriturária
DGA - 11

Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor

*Cadernos da P.U.C. São Paulo,
no pelo (a sair em agosto).*

Eni Pulcinelli Orlandi

Unicamp

Fls. N.º

Pasta N.º

Rubrica

0. Introdução

O propósito deste estudo é sugerir, aos que trabalham com leitura, que há certos aspectos da linguagem, observados pela análise de discurso, que devem ser levados em conta na reflexão sobre o processo da leitura.

Há um autor (Marandin, 1979) que diz que a análise de discurso "está partida entre duas tentações contraditórias: um ideal científico, mais exatamente de prática científica na descrição de seu objeto, e uma apreensão totalizante na definição de seu objeto, o discurso [...]. Ora, a linguagem não é um conceito mas uma noção fluida subsumindo um nevoeiro de fatos e causalidades (enunciação, determinações históricas, sociais, etc)". Daí a afirmação de que a análise de discurso é uma ~~colagem~~ "colagem teórica" (dado o empréstimo selvagem de noções a corpos teóricos heterogêneos) e uma "bricolage prática"; mas, ainda segundo esse mesmo autor, essas colagens e bricolages são possíveis por causa de um certo número de teses (implícitas) sobre a língua, a enunciação, a história: "essas teses regulam as metodologias de descrição e dão um sentido aos resultados que produzem".

Não cremos que este autor esteja muito longe da verdade. Também não cremos que algum analista de discurso se pretenda "cientista" no rigor estrito da palavra. No entanto, acreditamos que a análise de discurso pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem. Negando-se a ser uma análise de conteúdo e se propondo como uma linguística - distinguindo-se assim das práticas de análise de texto - a análise de discurso está estabelecendo sua metodologia. Ainda que, nela, ao contrário das teorias clássicas da linguagem, a prática tenha caminhado mais rápido que a teoria (1). Disto tudo resulta, a nosso ver, a falta de precisão de certos conceitos. Diríamos mesmo que certas noções - tais como as de sujeito, imagem, formação

discursiva, texto, discurso, etc. - são ainda bastante nebulosas. É na prática das análises que esses conceitos adquirem nitidez e se colocam criticamente em relação à constituição da teoria. E é também na prática que a análise de discurso acaba revelando aspectos da linguagem que não seriam conhecidos através de outras perspectivas. O esforço da precisão é muito necessário. Mas aí surge um primeiro problema: precisar conceitos não significa estabelecer uma outra linguagem que não a que a análise de discurso se propõe, porque essa outra linguagem (precisa) pode ser a linguagem do mesmo, ou seja, a da linguística imanente e que não incluiu o discursivo.

Desde Saussure, sabemos, em linguística, qual é a relação entre a metalinguagem e seu objeto. Que uns prefiram uma metalinguagem a outra é natural. Porém, o uso de cada uma terá consequências específicas importantes. Dessa forma, se há um sentido em se dizer que a precisão de conceitos é necessária - e acreditamos nessa necessidade - é o de que se trata de uma precisão que se deve estabelecer sobre suas próprias bases e não a partir de outras metalinguagens.

Cremos mesmo que a operacionalização de conceitos na análise de discurso não poderá ter a rigidez de outros domínios da linguística, isto é, dadas as propriedades de seu objeto - em que entram em consideração fatores como o contexto, as condições de produção etc - deverá haver uma maior flexibilidade na forma como se opera com os conceitos. Ou seja, lidar-se-á com instruções* e não procedimentos estritos, com regularidades e não regras, etc. O que nos leva a essas afirmações é o fato de considerarmos que há uma distinção radical entre a descrição de uma língua - que visa fornecer as regras que permitem construir toda frase da língua - e a descrição de um discurso - cujo objeto é descrever uma sequência real única não repetível (instância histórica da linguagem).

O estatuto da linguística, na análise de discurso, é complexo e implica uma série de reformulações, reavaliações e deslocamentos de conceitos operatórios. Por exemplo, pela língua, nas teorias formais, não nos parece que seria possível distinguir um discurso de outro, e essa distinção é fundamental para a análise de discurso. Trata-se, então, de se procurar apreender a singularidade sem perder de

* O uso que fazemos de "instruções" é claramente inspirado na leitura de O. Ducrot (Les mots du discours, Ed. Minuit, Paris, 1980), embora o fazemos ainda de ma-

vista a possibilidade de se construir a sua generalidade.

Diríamos, pois, que o discurso da análise de discurso não deve ser tal que reproduza o discurso da linguística clássica, porque ele é realmente outra forma de ver a linguagem. O estranhamento, então, faz parte. Não é sem razão que temos proposto, provisoriamente, o ensaio. Não é sem motivo que preferimos, às vezes, aceitar que há coisas na linguagem que não são tão "claras e distintas". Não é de qualquer precisão que necessita a análise de discurso, isto é, essa precisão deve ter um lugar certo. Não há precisão em abstrato. Depende do "lugar" de que se olha. E o que se pode chamar de metafórico, quando se fala de certas definições e conceitos utilizados em análise de discurso, pode muitas vezes ser apenas um uso polêmico da linguagem e, por isso, intencional e justamente sujeito a discussões, no propósito de se chegar a formulações mais definidas.

Resumindo, diríamos que a análise de discurso, tal como se apresenta hoje, pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem que procura constituir sua metodologia e suas técnicas. Daí resultam seu caráter exploratório, sua relativa imprecisão e a falta de um modelo acabado de análise. Mas, se lhe falta uma teoria, nem por isso se deixam de ter sistematizações: há princípios teóricos e metodológicos muito bem assentados, como, por exemplo, o de se levar em conta, na constituição da linguagem, as suas condições de produção; há procedimentos já claramente delineados, como, por exemplo, o de se considerar a distinção entre a superfície linguística, o objeto discursivo e o processo discursivo e a maneira de se passar de um a outro através de diferentes análises (Pêcheux, 1975); há propostas de modelos e de teorias que se procuram fundamentar. E, quanto ao aspecto efetivo dos resultados de análise, já é inegável que a perspectiva da análise de discurso tem revelado aspectos da linguagem que não seriam passíveis de reflexão e sistematização em outras perspectivas. Isto é, o ponto de vista da análise de discurso revela novas propriedades do objeto que se analisa.

Assim, nos colocamos dois objetivos, um que chamaríamos

de interno e outro, externo. O objetivo externo é procurar dar alguma contribuição para a reflexão sobre a leitura. O objetivo interno é buscar tornar mais claras certas noções e explicitar certos processos que podem ser observados pela análise de discurso: as noções são as de leitor e sujeito; o processo é o da interação que constitui a leitura, processo esse fundado na noção de texto, tal como o compreendemos.

1. Alguns princípios e noções

De direito, como tivemos ocasião de observar (Orlandi, 1980), não se pode distinguir estritamente entre condições de produção e condições de recepção do discurso. Isto é, embora, de fato, o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto. Acreditamos que é a isso que se refere Pêcheux (1975) quando fala no "efeito-leitor". Preferimos falar, em geral, em condições de produção de um texto, considerando que estas condições incluem locutor e receptor. Daí, então, se poder falar, sem que isto pareça estranho, em condições de produção da leitura do texto. Nossa perspectiva é, pois, a de que a leitura é produzida.

Retomando a definição pragmática que temos proposto para texto (Orlandi, 1981a), consideramos que o texto é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor. Observando-se a dinâmica de interação que existe entre falante e ouvinte sob a forma da bi-polaridade contraditória - querendo com isso dizer que de um dos pólos (o do autor) nos colocamos no lugar do outro (o do leitor) e vice-versa - podemos concluir que o domínio de cada um dos interlocutores, em si, é parcial e só tem a unidade do/no texto. Mais ainda, pensando o texto como unidade complexa de significação - consideradas suas condições de realização - e procurando caracterizá-lo em termos de processo de interação, podemos ainda observar que o texto não é uma unidade completa, pois sua natureza é intervalar. Sua unidade não se faz nem pela soma de interlocutores nem pela soma de frases. O sentido do texto não está

em um interlocutor nem no outro, está no espaço discursivo(intervalo) criado(constituído) pelos/nos dois interlocutores. Também não está em um segmento ou em outro, nem na soma de segmentos em que se pode dividir o texto, mas na unidade a partir da qual eles se organizam. Daí haver uma característica indefinível no texto que só pode ser apreendida se levarmos em conta sua totalidade, sua unidade.

Afirmaríamos, assim, que, enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado. Enquanto objeto empírico(superfície linguística), o texto pode ser um objeto acabado(um produto) com começo, meio e fim. No entanto, a análise de discurso lhe devolve sua incompletude, ou seja, a análise de discurso reinstala, no domínio dos limites do texto, enquanto objeto empírico, as suas condições de produção. Do ponto de vista de sua condições de produção, o texto tem relação com a situação, e com outros textos, o que lhe dá um caráter não acabado. Não vamos, entretanto, nesse trabalho, explorar mais extensamente os aspectos do que podemos chamar intertextualidade(relação do texto com outros textos) e implicitação(relação do dito com o não-dito). A questão que fazemos é: como o texto representa o que consideramos ser o espaço discursivo? Ou seja, em uma análise que busca o movimento, a dinâmica da interação constitutiva da linguagem, como recuperar o processo da leitura? Sendo isto feito com a condição de se ver na leitura não só a aplicação de uma técnica mas, preferentemente, um confronto de interlocução.

Em relação às condições de produção - situação, contexto histórico-social, interlocutores - podemos privilegiar, por uma questão prática de trabalho, um de seus aspectos. É o que faremos e, nisto que constituirá nosso recorte, procuraremos refletir sobre a relação entre interlocutores como um dos fatores que constituem o processo da leitura. Assim, podemos observar a instanciação da linguagem, ^{examinando} ~~isolando~~ a relação que se faz entre quem escreve(o autor) e quem lê(o leitor).

2.A caracterização da legibilidade

O modo como se vê um texto, ou seja, o julgamento que o

leitor faz diante de um texto, deixando-se de lado sua avaliação propriamente estética e considerando-se sua legibilidade, pode ser expresso assim: esse texto é claro e entendi tudo, esse texto é obscuro e não entendi nada, esse texto é confuso e entendi um pouco, esse texto é claro mas...etc. Resumiríamos essa variação de julgamentos acerca da legibilidade do texto em uma oposição básica: o texto é bem escrito/o texto não é bem escrito. Em termos de resultado, isto acarretaria também duas possibilidades, no limite: compreende-se/não se compreende o texto.

Para tratar disso, pensando-se as condições de produção da leitura, pode-se perguntar se, ao se fazer esse julgamento, leva-se parvo nível do texto o julgamento do nível gramatical. Neste nível, consideram-se julgamentos como esta sentença é gramatical/agramatical (em referência à gramática) e sua extensão aceitável/não aceitável (fenômeno intuitivo), o que também podemos resumir, dizendo que a sentença pode ser considerada bem formada/mal formada. O que perguntamos, então, é se haveria uma relação entre bem formado a nível gramatical e bem escrito a nível discursivo. Imediatamente, pelo que viemos dizendo a respeito de texto, já poderíamos responder que não, pois são julgamentos de natureza diferente, sobre objetos diferentes. O julgamento de gramaticalidade é feito sobre sentenças (com suas características próprias) e é do nível gramatical. O julgamento que incide sobre o bem escrito é feito sobre o texto (com suas condições de produção) e é do ~~xxxx~~ domínio do discurso. Isto é, no julgamento do texto entram elementos menos definíveis do que o são as marcas formais.

Entretanto, não se podem desconsiderar fatores como a boa formação de sentenças na constituição da legibilidade do texto. Muitos autores têm-se dedicado a estudar a capacidade de leitura de um texto, sua legibilidade, em função do uso adequado de marcas formais a nível de sentenças. Indo mais além, outros autores - como Halliday e Hasan (1976) por exemplo - falam da interpretabilidade (distinta da inteligibilidade) do texto em relação a sua coesão interna. Halliday e Hasan reconhecem também a necessidade de se estudar a consistência de registro, ou seja, caracterizam o texto como sendo coerente sob esses dois aspectos: coerente com relação ao contexto de situação (con-

sistente em registro) e coerente consigo mesmo (coesão). Embora reconhecendo a necessidade de se considerarem esses dois aspectos, Halliday e Hasan (1976) dedicaram-se ao estudo da coesão, deixando de lado, como característica da textualidade, a consistência de registro, que é o que define a substância do texto, o que ele significa. Assim, não dá para se analisar o próprio processo de interação da leitura, pois, na perspectiva da coesão e na da boa formação das sentenças, fica-se no texto como objeto acabado, produto finito.

Outros trabalhos, como o de Perini (1980), estudam a relevância da sinalização de tópicos do texto para a legibilidade do mesmo. Segundo este autor, "um texto mal sinalizado dá menos do que deveria ao leitor, fazendo maiores exigências ao seu uso de conhecimento prévio do assunto". ~~Prema~~ que, ~~também~~ nesse trabalho, ~~trata-se~~ do texto como objeto acabado, ~~então~~ já se incluem elementos como os tópicos discursivos na reflexão sobre a legibilidade.

Pécora (1977), estudando o período, através de uma perspectiva pragmática, trata de três hipóteses de pesquisa principais: "primeiro, a de que o período teria por função a organização das relações a serem estabelecidas, de tal modo a favorecer a explicitação do raciocínio. Segundo, os problemas encontrados em sua realização estariam, conseqüentemente, ligados a mecanismos discursivos de argumentação. Terceiro, as relações estabelecidas no interior do período seriam fornecidas pelo senso comum".

Já Osakabe (1977), fazendo considerações que levam em conta a unidade de interlocução, ao analisar a questão das provas de argumentação, distingue coesão (que é relativa a índices, a marcas formais) e coerência (que se refere à consistência de significado, sendo um valor lógico (2)). Essa distinção, assim como as reflexões de Pécora sobre o período, embora estejam voltadas para a produção do texto, já nos permitem considerar a legibilidade do texto em função de outros elementos que não apenas suas marcas formais explícitas.

De nossa parte, gostaríamos de pensar a legibilidade de um texto não apenas como consequência direta e unilateral da escrita. Consideramos que todos esses elementos, que são colocados pelos diferentes autores, têm sua importância e são necessários para a caracterização da legibilidade. Porém, gostaríamos de acrescentar que, de um lado, a legibilidade não é uma questão de tudo ou nada mas uma questão de graus, e, de outro, gostaríamos de dizer que a legibilidade envolve outros elementos além da boa formação de sentenças, da coesão textual, da coerência. Ou, dito de outra forma, um texto pode ter

todos esses elementos em sua forma optimal e não ser compreendido. Do nosso ponto de vista, então, é preciso se considerar, no âmbito da legibilidade, a relação do leitor com o texto e com o autor, a relação de interação que a leitura envolve.

Assim, a não-compreensão ou compreensão(3) do texto não tem de ser, necessariamente, atribuída a ele, em si mesmo. Entram em consideração as tais condições de produção da leitura. Por exemplo, em relação a um mesmo texto, tomado como produto, X pode achá-lo obscuro, Y achá-lo claro e Z achá-lo mais ou menos claro. Já está um aspecto importante da legibilidade de um texto. Este é um ponto que gostaríamos de firmar nesse trabalho, e a maneira de fazê-lo é tratar dos interlocutores, aprofundar um pouco mais a questão da presença do outro no texto, a partir da relação que se estabelece com a maneira como o outro(o leitor) foi fixado, e como o outro(o leitor) se representa no próprio processo da leitura.

3.0 leitor e alguns aspectos das condições de produção da leitura

Uma primeira forma de abordagem da maneira como o leitor se representa, no processo da leitura, pode ser observada pelo fato de que a leitura é seletiva, isto é, há vários modos de leitura, que podem ser caracterizados, de forma geral, da seguinte maneira: a. o que tem relevância para o leitor é a relação do texto com o autor(seria, por exemplo, o modo de leitura que responde à questão: "o que o autor quis dizer?"); b. a relevância é a da relação do texto com outros textos(seria, por exemplo, a leitura comparativa); c. a relevância é a da relação do texto com seu referente(seria, por exemplo, a leitura que responde à questão: "o que o texto diz de x?"); d. a relevância é a da relação do texto com o leitor(seria a explicitação do papel do leitor, respondendo à questão: "o que você entendeu?"). Há, certamente, vários modos de leituras e suas correspondentes estratégias. O que procuramos fazer acima, sucintamente, foi colocar algum critério para o estabelecimento de modos de leitura baseados na forma como o leitor se representa no processo de leitura, de forma seletiva. Isto é, procuramos estabelecer uma referência para a sua seletividade.

Há um outro fator que pode ser considerado sob o aspecto com que o leitor representa sua relação com a situação e o contexto. Contexto, aqui, utilizado como o definimos em outro trabalho (Orlandi, 1981), não como contexto lingüístico, mas sim como textual, isto é, aquele em que consideramos o texto em sua unidade, totalidade que or-

ganiza suas partes. Sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, ou seja, sem os elementos que unificam o processo da leitura, que a configuram, não há o distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido. É isso que se dá quando o leitor lê palavra por palavra, sentença por sentença, e não apreende o sentido global do texto, ou se pergunta, no final de uma leitura: "o que é que devo entender disso?". Segundo o que pensamos, esses são problemas que dizem respeito à relação do leitor com a situação que envolve a leitura.

Segundo alguns autores(4) isso se dá porque sem uma distância mínima o leitor não pode prever, antecipar. Gostaríamos de acrescentar que, dado o fato de que, segundo nossa definição de texto, o espaço discursivo não é linear, e como a progressão do texto não se faz por acúmulo mas também por retomadas, isto é, há constituição permanente do que se diz e do que já foi dito(5), assim a não-compreensão do texto se deve também ao fato de não se poder voltar atrás e refazer percursos, quando não há distância suficiente. O que, em suma, significa dizer que, sem distância não se pode apreender o texto em sua totalidade e sem a apreensão da totalidade não há acesso ao sentido do texto.

Mais amplamente, há um outro aspecto importante da representação do leitor no processo da leitura. O outro, isto é, o leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica. A questão da compreensão não é só do nível da informação. Faz entrar em conta o processo de interação, a ideologia. A tensão, o confronto existente é aquele que podemos observar quando perguntamos pelo interlocutor do texto. Há um interlocutor que é constituído no próprio ato da escrita. Assim, na medida em que o interlocutor(o leitor real) já encontra um outro, um leitor constituído(o leitor virtual) no texto, começa o debate. Se pensamos a escrita como se constituindo na interação, podemos observar o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real(6).

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.

A relação entre o leitor virtual e o real pode ter uma maior ou menor distância, podendo o leitor real coincidir ou não com o leitor virtual. Nesse passo, gostaríamos de dizer que, quando falamos de leitor real e virtual não estamos nos referindo ao problema da discordância ou concordância. Esses outros fatores também têm seu papel na legibilidade, mas quando falamos em leitor real e virtual estamos pensando no aspecto

elementar do acesso ao sentido. A discordância ou concordância já se faz sobre um sentido reconhecido ou atribuído ao texto.

Haverá uma variação grande na relação entre autor e leitor, dependendo da distância entre o leitor real e o virtual, se considerarmos os diferentes tipos de discurso. Gostaríamos de observar, em geral, uma forma dessa variação, e que inscreveríamos na retórica. Quando a distância é tal que leva à não-compreensão do texto, podemos dizer que, do ponto de vista do autor, sua estratégia pode ter duas direções: mudar o interlocutor ou mudar de interlocutor. Isto, de acordo com um princípio da teoria da retórica, que é o de pedir ao orador de se adaptar ao seu auditório. Assim como, diríamos, há do lado do leitor o princípio de levar em conta a disposição do autor. Base é um acordo (provisório ou não) que faz parte do processo da leitura.

Especificando o que dissemos acima sobre a mudança de interlocutor, diríamos que se trata de uma estratégia muito usada em discursos em que as pessoas "se reconhecem pela palavra", ou seja, o discurso que tem o interlocutor já definidamente delineado. Nesse caso, havendo incompreensão, só pode haver mudança de auditório. É o caso extremo de identificação ou exclusão.

Em relação à outra possibilidade que é a de mudar o interlocutor, queremos ~~x~~ com isso dizer que se podem mudar as condições de produção da leitura. Podemos refletir sobre isso a partir do discurso pedagógico. Este discurso tem como interlocutor um aluno-tipo, virtual, ou seja, a imagem que se faz do aluno de tal idade, tal classe, tal curso, tal instituição. Diante do interlocutor real, o discurso é feito ou para reproduzi-lo (se ele se aproxima do virtual) ou para transformá-lo (se ele difere do leitor virtual), uma vez que a escola tende para a homogeneização. Como o discurso pedagógico, em geral, como o caracterizamos (Orlandi, 1978) é um discurso autoritário, ele não leva em conta as condições de produção da leitura do aluno, fazendo com que o aluno real e o virtual coincidam sem que se opere uma mudança nas condições de produção. O que, em última instância, nos leva a dizer que o discurso pedagógico não dá importância à compreensão: ou o aluno já tem as condições favoráveis ou ele decora, repete, imita. Essa é a qualidade de sua identidade de leitor, ou seja, é assim que o aluno se coloca no lugar do interlocutor desejado. Quer dizer, mesmo na perspectiva pedagógica que se faz em relação a um aluno padrão, não se usam estratégias discursivas capazes de modificar as condições de produção de leitura do aluno para que

ele chegue a se aproximar desse aluno padrão. Aí está um problema que se insere no domínio da legibilidade e que pouco tem a ver com sentenças bem ou mal formadas, ou com coesão. Tem a ver com a relação entre formações discursivas e ideológicas, com funcionamentos discursivos que se definem em um outro espaço que o propriamente linguístico. Tem a ver com a consideração do discurso enquanto processo de interação.

Do ponto de vista do leitor, há ainda um aspecto retórico interessante a se observar: dizer-se que não se entendeu um texto, quando se é considerado um bom leitor, pode significar que se está dizendo que o texto é obscuro ou mal escrito. Por essa via poder-se-ia observar todo um aspecto de implícitos da relação de leitura, mas que aqui fica apenas como sugestão e que representa um outro domínio em relação aos fatos que estamos aqui observando.

4. A Noção de Sujeito: o Autor e o Leitor

Gostaríamos de concluir (provisoriamente) este trabalho, fazendo algumas considerações a respeito da noção de sujeito.

Há uma contradição inerente à noção de sujeito que vem da relação entre identidade e alteridade e que se constitui mutuamente. É um movimento que, ao marcar a identidade, atomiza, porque distingue, e, ao mesmo tempo, integra, porque esta é sempre feita de uma relação. Essa contraditoriedade é pensada na análise de discurso em dois lugares especialmente: a. pela ilusão do sujeito de que ele é a fonte de seu dizer quando na verdade o seu dizer nasce em outros; b. pela relação existente entre a formação discursiva e a formação ideológica. Isto é, essa contraditoriedade deriva do fato de que há a interpelação do indivíduo em sujeito feita pela ideologia. Isso resulta no deslocamento da centralidade do sujeito, deslocamento este que é apreendido pela própria noção de discurso, ou, como diz Maingueneau (1976): "o conceito de discurso desposou o sujeito falante de seu papel central para integrá-lo no funcionamento dos enunciados, dos textos, cujas condições de possibilidade são sistematicamente articuladas sobre formações ideológicas". Por isso, para nós, ser na linguagem é ser-se estranho, isto é, ser sujeito, em termos de discurso, é ser fora-de-si, é partilhar. Segundo Slakta (1971) "O indivíduo concreto é constituído ao mesmo tempo como eu pela língua e interpelado como sujeito pela ideologia" [...]. A ideologia aparece como um processo de comunicação implícito que determina as práticas (discursivas e outras) dos indivíduos constituídos em sujeitos".

De forma geral, podemos dizer que o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si mas tal como existe socialmente e, além disso, que a apropriação da linguagem é um ato social em toda sua complexidade, isto é, não é o indivíduo que se apropria da linguagem enquanto tal mas há uma forma social dessa apropriação (Orlandi, 1979).

Essas afirmações em relação à noção de sujeito podem nos levar a algumas consequências em vista da noção de autor e de leitor. De um lado, em relação ao autor, podemos fazer duas observações que representam o exagero para mais, e o exagero para menos, respectivamente. Ambos os exageros são interpretações pessimistas: a. Há um sujeito para cada situação; b. Não há sujeito nenhum, por causa da determinação social. Ou seja, tanto em a como em b está em causa a identidade do autor.

O caso de a pode ser exemplificado com o fato de que assumimos papéis e discursos diferentes quando falamos com pessoas diferentes, em situações diferentes, etc. Seria interessante lembrar aqui o trabalho de Romualdo (1981), em que se analisam relações discursivas assimétricas. O resultado da análise caracteriza o discurso caboclo falado para o pesquisador (assimetria). A questão que faríamos seria: o discurso caboclo para o pesquisador é ainda o discurso caboclo? Suas características são diferentes do discurso caboclo para o caboclo (simetria) de tal forma que configurariam outro tipo de discurso? De nosso ponto de vista, diríamos que é o discurso caboclo para o pesquisador (ou para o branco), ou para o caboclo, etc, mas é ainda o discurso caboclo. Assim também não mudamos completamente nosso discurso e nem nos transformamos em outro, ou seja, não perdemos nossa identidade em cada relação de linguagem diferente. O que há é uma modulação do nosso discurso e da nossa identidade nas diferentes relações. Essa modulação se faz em direção ao para quem do discurso e a contraditoriedade, então, é a seguinte: o sujeito é o mesmo e é diferente simultaneamente.

É ainda essa contraditoriedade que pode nos servir para compreendermos e refutarmos a observação b. A relação de linguagem é interação; não há apagamento na constituição do sujeito de tal modo que, o que lhe é mais próprio, desapareça. Ao contrário, há uma tensão constante nesta constituição: o sujeito de linguagem é ele mesmo e o complemento do outro, ao mesmo tempo.

Resumiríamos essas objeções dizendo que a relatividade da noção de sujeito não é absoluta. Não se deve enrijecê-la em nenhum dos pólos: nem no pólo individual, nem no social. Daí não se poder

afirmar, segundo o que cremos, nem um sujeito absolutamente dono de si, nem um sujeito totalmente determinado pelo que lhe vem de fora. O espaço da subjetividade na linguagem é tenso.

Por outro lado, o mesmo pode ser observado em relação ao leitor. Há o exagero para mais: a. Qualquer leitura é boa, pois cada leitor compreende de acordo com suas condições de produção da leitura. Há o exagero para menos: b. Nenhuma leitura é boa, só o autor tem o domínio completo do que diz. Essas duas afirmações, que também constituem interpretações pessimistas, têm a ver com a identidade do leitor.

Em relação a a diríamos que as leituras são múltiplas mas não são tais que qualquer uma é boa. Há uma relação de interação que regula as possibilidades de leitura. O autor também é levado em conta e isso também faz parte das condições de produção da leitura.

→ O jogo entre a paráfrase - que nesse caso seria a reprodução do que o autor quis dizer, o reconhecimento do sentido dado pelo autor - e a polissemia - que seria a atribuição, pelo leitor, de outros sentidos ao texto - é articulado, isto é, a relação existente entre paráfrase e polissemia se coloca como auto-limitativa, uma dá os limites da outra. Assim, na relação do leitor com o texto, dependendo das diferentes formas de interação estabelecidas (ou tipos de discurso como o polêmico, autoritário ou lúdico), temos desde o simples reconhecimento do que o autor quis dizer, ou então a imposição de um sentido único que é atribuído pelo leitor ao texto (sem levar em conta seu autor), até leituras que permitem uma variação de sentidos de maneira bastante ampla.

Na versão pessimista da interpretação da noção de sujeito, que coloca que nenhuma leitura é boa, estaríamos lidando com a posição de que só o autor tem domínio completo do que diz. A esse respeito podemos também observar que essa afirmação pode ser relativizada levando-se em conta o processo de interação que é constitutivo do discurso; especialmente, se pensarmos que o autor, necessariamente, constitui sua escrita na relação com um interlocutor. Esse espaço de interlocução, essa incompletude que faz parte da linguagem é fundamental para a leitura.

Ainda em relação ao domínio do autor sobre o texto, podemos acrescentar que sua relatividade vem do fato de que o texto tem relação com outros textos e com as condições em que se produz, como tivemos ocasião de observar anteriormente. Dessa forma, um texto pode significar mesmo o que não faz parte da intenção de significação de seu autor (ilusão discursiva do sujeito).

Seria ainda interessante notar que, pela leitura, em relação à noção de sujeito, inverte-se a perspectiva do mesmo e do outro, ou seja, na leitura o outro é o autor. Com isso poderíamos caracterizar a própria leitura como um discurso, o que deve trazer consequências fecundas para o estudo da leitura mas que não nos cabe explorar aqui.

5. Observações finais

Em suma, pela consideração das condições de produção e pela definição de texto como constituído pelo processo de interação, relativiza-se a noção de sujeito e isso tem consequências, como podemos notar, tanto sobre a caracterização do autor como a do leitor e, por extensão, sobre o processo de leitura.

Com respeito à relação entre formação discursiva e formação ideológica resta-nos especificar que, como o lugar que os interlocutores ocupam numa formação social e, logo, na sua relação com a ideologia, é constitutivo de seu discurso, isto é, constitui aquilo que eles significam, a interação entre autor e leitor do texto está marcada por essa relação. Assim, a posição entre leitor e autor pode variar desde a maior harmonia até a maior incompatibilidade ideológica, o que vai constituir a compreensão do texto, uma vez que, como vimos, a leitura é produzida.

Finalmente, pode-se, então, concluir que são vários os fatores que devem ser levados em conta em relação à legibilidade de um texto e que colocam as exigências do nível gramatical e do nível da coesão textual como, talvez, necessárias, mas, certamente, não suficientes. Resta como perspectiva um estudo mais sistemático e aprofundado dos fatores que agrupamos sob a rubrica das condições de produção da leitura.

ETLland

Notas

1. Não estamos aqui negando a dinâmica entre a teoria e prática em outros domínios dos estudos da linguagem; estamos pensando, antes, no processo predominante de uma ou outra em momentos diferentes da evolução de cada ciência ou disciplina.

2. Segundo Osakabe: "...a argumentação constitui um tipo de raciocínio, que se realiza pela língua natural. E por isso ela pode aparecer em qualquer texto produzido nesse tipo de língua. Se sua aparência lógica não exige um rigor matemático, não pode ela, no entanto, dispensar um mínimo de exatidão lógica, um mínimo de pertinência entre o tipo de

prova e a tese que se ~~intenta~~ assumir. Isso pelo próprio efeito que se pretende obter no ouvinte".

3. Preferimos falar em compreensão para não distinguir, como Halliday e Hasan (1976), entre os fenômenos de inteligibilidade e interpretabilidade. Para nós, a compreensão engloba os dois fenômenos.

4. Chegou-nos às mãos, um pouco tardiamente, um desses textos: "Lecture et Linéarité", de Daniel Coste (xerox). Colocamos esta nota, apesar de não termos indicações mais precisas, porque achamos que este autor coloca uma direção interessante para a reflexão sobre a leitura.

5. Este aspecto é trabalhado por Eduardo Guimarães, em uma comunicação, "Tópico-Comentário e Argumentação na constituição do texto", apresentada no VI Encontro Nacional de Linguística, PUC, Rio de Janeiro, 1981. Nesse mesmo Encontro, Angela Kleiman apresentou a comunicação "O desenvolvimento de estratégias de leitura na criança". É um trabalho que incorpora fatores discursivos. ~~Os fatores que se relacionam com a compreensão são a estrutura do texto e a organização da leitura, entre outros.~~

6. Sem esquecermos que, segundo Pêcheux (1969), ainda quando se trata do leitor "real", o que funciona, no discurso, são formações imaginárias.

Bibliografia

Coste, D. "Lecture et Linéarité", xerox.

Halliday, M.A.K. e Hasan Cohesion in English, Longman, London, 1976.

Maingueneau, D. Initiation aux Méthodes de l'Analyse du Discours, Mouton, Paris, 1976.

Marandin, J.M. "Problèmes de L'Analyse du Discours. Essai de Description du Discours Français sur la Chine", Langages 55, Larousse, 1979.

Orlandi, E. "O discurso pedagógico: a circularidade", série Estudos 5, Uberaba, 1978.

----- "A sociolinguística, a teoria da enunciação e a análise de discurso", série Estudos 6, Uberaba, 1979.

----- "Para quem é o discurso pedagógico?", texto apresentado em mesa-redonda da SBPC, Rio de Janeiro, 1980.

----- "O discurso da história para a escola", série Estudos 7, Uberaba, 1981.

----- "Tipologia de discurso e regras conversacionais", comunicação apresentada no Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1981a.

- Osakabe, H. "Provas de Argumentação", Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 1977.
- Pêcheux, M. Analyse Automatique du Discours, Dunod, Paris, 1969.
- ; Fuchs, M. "Mises au Point et Perspectives à propos de l'Analyse Automatique du Discours", Langages 37, Paris, Larousse, 1975.
- Pécora, A.A.B. "Estudo do período, numa proposta pragmática", Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, 1977.
- Perini, M. "Tópicos discursivos e a legibilidade dos textos", xerox, 1980.
- Romualdo, J.A. "Assimetria no diálogo: relação entrevistador/entrevistado", comunicação apresentada no Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1981.
- Slakta, D. "Esquisse d'une Théorie Lexico-Sémantique: pour une analyse d'un texte politique (Cahiers de Doléances)", Langages 23, Didier-Larousse, Paris, 1971.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO INDÍGENA*

Eni Pulcinelli Orlandi

UNICAMP

I. Introdução

A leitura do material disponível sobre educação indígena, a que tive acesso⁽¹⁾, me levou imediatamente à questão: qual a concepção de linguagem que orienta todos esses trabalhos? Mais ainda, e em consequência disso, que relação com a linguagem os "educadores" indígenas estão atribuindo aos índios, ou seja, qual é a concepção de linguagem que é atribuída ao índio e que deriva da do seu educador branco? A meu ver, a não explicitação da concepção de linguagem do educador (ocidental) coloca esta concepção como geral, como única (a pré-suposta), e por isso torna desnecessário o conhecimento da do índio.

Quer^o distinga alfabetização e educação indígena, quer se discuta, no interior da alfabetização, qual deva ser a língua (indígena ou "nacional") da alfabetização, quer se considere se é uma técnica de escrever apenas que deva ser ensinada ou se a dimensão da escrita é de outra ordem e que vai além da técnica, etc. - todas essas discussões têm a ver com alguma concepção de linguagem. Ademais, em relação aos trabalhos que li, embora os autores não reflitam sobre suas concepções de linguagem, sempre se referem, explícita ou implicitamente, à distinção entre o dominador (ocidental) e o dominado (índio). Não se distinguiriam também em relação as suas concepções de linguagem? E a não reflexão sobre essa distinção, eu creio, é que faz com que apesar de todos os cuidados, alguma coisa não desejada acaba se reproduzindo nesses discursos sobre educação indígena. E essa coisa não desejada leva sempre a impasses. Esse é o sintoma. E, emprestando agora o discurso a P. Clastres "sempre o encontro entre o ocidente e os selvagens serviu para repetir sobre eles o mesmo discurso"⁽²⁾. Esse "mesmo" - que se mostrava como impasses - me chamou a atenção na leitura dos textos sobre educação indígena. Desse "mesmo" posso apontar, basicamente, dois pontos comuns: a) a afirmação de que a nossa escola apresenta um série de dificuldades para o índio (e não se falava se apresenta dificuldades já para nós), b) a afirmação de que se deve ouvir o índio.

Tratando, então, do que poderia chamar o discurso sobre (da?) educação indígena, considero relevante a colocação de algumas observações que partem desses pontos críticos que acabo de enunciar. Para tanto, retomarei algumas afirmações que faço em outros trabalhos e que

* Quero agradecer a contribuição valiosa da leitura da versão inicial desse trabalho feita por Yonne Leite, Bruna Franchetto e Ruth Monsserat. Agradeço também a Mércio Pereira Gomes.

esclarecem minha concepção de linguagem e de discurso pedagógico⁽³⁾.

Pode-se considerar a linguagem de várias maneiras - linguagem como instrumento de comunicação, linguagem como produto da história, etc. - e cada uma dessas concepções de linguagem terá suas conseqüências teóricas e metodológicas próprias. De minha parte, tenho me proposto a considerar a linguagem como interação, ou melhor, como um modo de ação que é social, como trabalho. A homologia que tenho procurado estabelecer entre trabalho e linguagem se baseia no fato de que ambos não têm um caráter nem arbitrário nem natural e assentam sua necessidade no fato de serem produção social, interação entre homem e realidade (natural e social). Entendida, então, como mediação necessária, a linguagem não é instrumento mas é ação que transforma. Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade que a produz, uma vez que os processos constitutivos da linguagem são histórico-sociais. Resta observar que, nesa relação, não consideramos nem a sociedade como dada, nem a linguagem como produto. Elas se constituem mutuamente. Assim, um lugar interessante para se observar esse processo de constituição é o da perspectiva da análise de discurso pois é o de uma análise que procura ver em seu objeto - que é o discurso - a relação com a exterioridade que o constitui. O discurso, então, visto dessa perspectiva, é menos transmissão de informação do que efeito de sentidos entre locutores, sendo considerado como ação social, parte do funcionamento social geral. O contexto histórico-social, a situação, os interlocutores - isto a que chamamos tecnicamente de condições de produção - constituem a instância verbal produzida, ou seja, o discurso. O discurso, portanto, não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos, etc. Isso tudo - que se articula como formações imaginárias - pode ser analisado na relação existente entre as formações discursivas e a formação ideológica dominante. Falar não é apenas "formar sentenças". As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra (compare-se o sentido da palavra "nação" na formação discursiva ocidental e na do índio). Isso acontece porque ao passar de uma formação discursiva para outra altera-se a relação com a formação ideológica. Essas afirmações acerca do funcionamento do discurso levam-nos a formular uma noção de sujeito menos formal, ou melhor, menos idealista. Há uma tradição na constituição do sujeito: o sujeito da linguagem não é o sujeito em-si mas tal como existe socialmente. Pensar que somos a fonte do sentido do que dizemos constitui o que se chama a "ilusão discursiva do sujeito", uma vez que há a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Isso significa dizer que os sentidos que produzimos não nascem em nós. Nós os retomamos.

Gostaria, ainda, de observar que o processo do ouvinte, isto é,

da leitura, é equivalente, ou seja, o entendimento - a atribuição ou reconhecimento de sentidos - deve ser referido às suas condições de produção (o lugar social, a relação de discursos etc.).

De forma geral, então, na perspectiva do discurso, a linguagem não aparece apenas como instrumento de comunicação ou transmissão de informação, ou suporte de pensamento, mas como lugar de conflito, de confronto ideológico, e em que a significação se apresenta em toda complexidade. Em relação ao conceito de discurso, resumidamente, fica como princípio básico que todo discurso deve ser referido a suas condições.

II. O Discurso Pedagógico como discurso autoritário

Em outro trabalho⁽⁴⁾ caracterizamos o discurso pedagógico (DP) a partir dessa concepção de linguagem e de discurso. Segundo o que analisamos, pudemos ver que o que caracteriza o discurso pedagógico é o fato de estar vinculado à escola, à instituição em que se origina e para a qual tende: a isso ele deve sua circularidade.

De acordo com ~~certa perspectiva, penso que~~ a atividade de dizer é tipificante, ou seja, toda vez que dizemos algo o fazemos estabelecendo uma fisionomia, uma configuração para nosso discurso de tal maneira que é possível se reconhecer a configuração como um tipo. A partir dessa reflexão procurei elaborar uma tipologia que fosse compatível com a noção de discurso tal como a venho considerando. Nessa tipologia, distingo três tipos de discurso:

Discurso Lúdico: discurso no qual a reversibilidade (troca de papéis) entre interlocutores é total e o objeto do discurso é mantido como tal na interlocução, resultando a polissemia aberta (tem-se uma multiplicidade de sentidos). O exagero é o "non sense". Discurso Polêmico: discurso no qual a reversibilidade ocorre sob certas condições e no qual o objeto de discurso está presente mas particularizado segundo as perspectivas dos diferentes interlocutores que tentam lhe dar uma direção. A polissemia é controlada (tem-se alguns sentidos); o exagero é a injúria. Discurso Autoritário: discurso no qual a reversibilidade tende a zero e no qual o objeto de discurso está oculto pelo dizer. Há um agente exclusivo e a polissemia é contida (tem-se o sentido). O exagero é a ordem no sentido militar. Resta dizer que o discurso polêmico procura a simetria, o autoritário a assimetria de cima para baixo e o lúdico não se coloca o problema da simetria.

Em meus trabalhos tenho apoiado essas considerações de tipos na colocação de que há dois processos fundamentais na linguagem: o da polissemia e o da paráfrase. A polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. A articulação entre polissemia e paráfrase é que atribuo o jo

go entre o mesmo e o diferente na linguagem. E é este jogo que está na base da tipologia que estabeleci, de tal forma que, no discurso autoritário, temos a polarização da paráfrase, no lúdico a da polissemia e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente.

Em uma sociedade como a nossa o lúdico é o desejável, é o que vaza, pois o uso da linguagem por si mesma, ou seja, pelo prazer - atestado pela linguagem e não psicológico - entra em contraste com o uso para finalidades mais imediatas, comprometidas com a idéia de eficiência e resultados práticos. No lúdico, a informação e a comunicação dão lugar à função poética e à fática. Em nossa sociedade, segundo o que temos observado, o lúdico é ruptura, ocupa um lugar marginal, ao contrário do polêmico e do autoritário. Podemos mesmo afirmar que pelas análises que fizemos o tipo de discurso dominante na nossa sociedade atual é o autoritário. Isso significa dizer que o uso da linguagem está polarizado para o lado da paráfrase, do "mesmo". Vale dizer: o discurso autoritário é o discurso do mesmo. E isto está refletido de alguma forma na concepção de linguagem que temos, na forma dos estudos de linguagem, nos moldes de análise propostos etc. Este é um deslize ideológico que faz com que se atribua à natureza da linguagem em geral algo que é histórico e se dá em relação à dominância de um tipo de discurso.

Gostaríamos de acrescentar que as distinções entre os tipos não é rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão mas de dominância. Por outro lado, em termos da distinção entre processos e produtos, pode-se distinguir tipo e funcionamento discursivo. Pensando-se em termos de processo, os tipos não são modelos que o falante preenche, mas uma configuração que ele estabelece na (e pela) atividade de dizer: são, pois, funcionamentos discursivos que se definem na própria relação de interlocução. Enquanto produto, entretanto, os tipos são cristalizações desses funcionamentos discursivos distintos que se sedimentam e passam a se impor em quanto tal nas condições de produção de qualquer discurso. Isso acontece dado o processo da legitimação histórica das formas de dizer, ou seja, o processo de institucionalização da linguagem. Deriva, talvez, desse movimento entre processo e produto o fato de que as diferentes situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. A noção de tipo, então, supõe a noção de história.

O discurso pedagógico^{nao} foge a essa dinâmica de tipos: tal como e xiste na nossa sociedade, hoje, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido).

Esse discurso aparece como transmissor de informações⁶ que têm o estatuto da cientificidade. O estatuto científico do DP se constrói pela metalinguagem e pela apropriação do cientista feita pelo professor.

Pela metalinguagem: o conhecimento do fato fica subsumido pelo conhecimento de uma certa metalinguagem, a que é considerada legítima. Constrói-se assim a via científica do saber que se opõe ao senso comum. É o saber devido, que se origina da apropriação do cientista feita pelo professor: o professor torna-se detentor do conhecimento sem que se mostre como ele incorpora a voz que fala nele (o professor está no lugar do). A voz do professor é, por extensão da do cientista, a voz do saber. Assim, a imagem do professor é a daquele que sabe e que está na escola para ensinar; o aluno é idealmente aquele que não sabe e está na escola para aprender. Dizer e ~~s~~saber, na voz do professor, no circuito da escola, se equivalem. O aluno, no espaço da escola, no contato com o professor, realiza sua escolaridade: o professor diz que, e, logo, sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, a dizer que sabe. Como o discurso pedagógico é um discurso autoritário, não são relevantes para as suas condições de significação a utilidade, a informatividade e o interesse do destinatário. Isso também constitui a circularidade do DP no âmbito escolar: como a função é a inculcação, a não relevância desses aspectos se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade do saber escolar. A escola cumpre, dessa forma, sua função social, a da reprodução.

Gostaria de lembrar, a essa altura, que esse mecanismo de reprodução pode ser visto de uma forma menos técnica na relação entre conhecimento e reconhecimento. Eu diria, então, que o conhecimento pode se fazer de maneira conflituosa, com rupturas. Na escola, isso é "apaziguado". Não há porque temer. O conhecimento escolar é o que tranquiliza: nós nos reconhecemos no saber que é considerado desejável pelos nossos pares e isso nos é garantido pela reprodução social. O legitimado e o legitimável coincidem. Esse é mais um aspecto da circularidade do discurso pedagógico e, mais do que isso, é um aspecto que compõe a nossa identidade social.

A proposta que fizemos, naquele trabalho, foi a de transformar esse discurso em um discurso crítico: questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do DP e atingir seus efeitos de sentido. Do ponto de vista do professor, deixar um espaço para a existênciado "ouvinte" como sujeito, isto é, se dispor à reversibilidade, à simetria, saber ouvir. Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a fixidez do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte. Não

se esquecendo que tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social. Em suma, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, ser crítico é questionar as condições de produção desses discursos. Nessas condições de produção, é determinante a presença e função da escola que é o lugar próprio do discurso pedagógico. Uma perspectiva que aponto então, naquele trabalho, em termos de uma crítica radical, é a da reflexão sobre a necessidade da escola, isto é, coloco como desejável a possibilidade de uma outra sociedade, sem escola. Porque se a proposta é a de uma pedagogia que seja capaz de criar as condições para que se descubram as contradições, a criação dessas condições pode ser obra de todos e não de alguns especialistas: não é preciso que a escola seja o lugar dessa descoberta.

III - O Discurso Pedagógico e a Educação Indígena

Vejamos agora o que se passa em relação à educação indígena.

As características que atribuímos ao DP - na nossa escola - e que o mostram como discurso autoritário, são as que vimos criticadas nos textos sobre educação indígena: não interesse, não utilidade, homogeneidade, etc. A nossa proposta de uma postura crítica, a da possibilidade de um discurso polêmico seria ela mesma possível e desejável para a educação indígena?

Ao invés de responder a essa questão vamos colocar uma outra: quando se diz "é preciso se ouvir o índio" estar-se-ia, num paralelo com o que acabamos de dizer para o discurso pedagógico na nossa escola, respondendo ao autoritarismo e conseqüentemente dando um lugar, um espaço para o outro, permitindo a reversibilidade, as relações simétricas etc.? Temo que apenas em parte. Trata-se ainda de uma questão de etnocentrismo; trata-se da "necessidade de exercermos nosso discurso científico sobre as outras culturas"⁽⁵⁾. As palavras que usamos têm um compromisso com a ideologia. Cabe-nos, em uma posição crítica, desconfiar dos conceitos, ou seja, situá-los na sua história.

O que queremos dizer com "ouvir o índio?" Acho que pode haver aí uma declinação cristã ocidental dessa expressão. Então, o autoritarismo não cede magicamente o lugar a um outro discurso, mas se transforma em paternalismo: "ouvir o índio para modificá-lo". E o modelo em direção ao qual se quer a modificação é o da cultura ocidental: o adulto letrado. É ainda uma questão de identidade social: nós gostamos de nos reconhecer no outro. O que a gente não conhece (reconhece) incomoda, por isso é importante fazê-lo à nossa própria imagem. Não se considera que ouvir o índio pode modificar-nos. E modificar-nos pode significar sair da posição "compreensiva" e assumir o conflito, assumir a diferença. Eu lembraria aqui o que diz Clastres sobre o etnocentrismo ao mostrar que este "mediatiza todo olhar sobre as diferenças para identificá-las e finalmente aboli-las". A nosso ver seria fundamental,

na educação indígena, assumir as diferenças como diferenças e não como desigualdades, isto é, não hierarquizar as diferenças porque a referência para a hierarquização é cultural e nela exercemos nosso etnocentrismo (o nosso "mesmo").

De uma forma mais sistemática, gostaríamos de fazer, nesse passo, algumas propostas que contribuíssem para uma definição do que seja "ouvir o índio", em nossa perspectiva, isto é, sem paternalismos, aceitando, assumindo e procurando manter, tanto quanto possível, a diferença. Sem esquecer que a situação de ensino é situação de contato e este é o traço próprio das suas condições de produção.

IV - O encaminhamento de algumas perspectivas

1. Relação do índio com o ensino

Há diferenças quanto ao conceito de educar e suas modalidades. Como é feita (ou seria) a educação indígena em situação homogênea, isto é, pelos seus pares? O índio é educado para o prazer de viver, segundo o que li em Melià. Não podemos dizer se isso se passa exatamente dessa forma entre os índios, mas, em relação à nossa cultura, sabemos que não é essa a função da nossa escola. Por outro lado, os métodos de ensino indígena parecem ser diferentes, onde a imitação pelo exemplo ganha uma importância muito grande. A educação é múltipla e contínua e a aprendizagem não tem modalidades formalizadas ou institucionalizadas, pelo menos tal como o são as nossas. Vivendo, vão-se educando; a aprendizagem é feita pelo jogo, há um alto grau de espontaneidade, as etapas são diferentes das nossas, todos aprendem de todos, as distinções são pelo sexo e pela idade. Nós temos muitas divisões especialidade, profissionalização, classes, cursos, níveis, etc.), visamos a homogeneidade e nossa educação é generalizante. Normalmente o propósito da nossa educação é a homogeneização e o método é a inculcação. Como seria para o índio?

Quaisquer que sejam essas diferenças, há uma violência que exercemos no contato, necessariamente: a nossa educação visa não só reproduzir mas sobretudo reproduzir a desigualdade (abolindo as diferenças sob o simulacro da unidade). Se isso é um problema dentro de nossa própria cultura, o será muito mais claramente quando vai em direção à outra cultura, assimilando-a.

Na situação de contato - e não nos esqueçamos que, dadas as grandes diferenças da idade do contato nos diferentes grupos indígenas, a variação de atitude pode ser muito grande, desde a que se aproxima mais da cultura deles até a que está mais próxima da nossa - ser críticos em relação à nossa educação não significa aderir à deles mas colocar com clareza as diferenças. Ser críticos em relação a "ouvir o índio" seria deixar para ele a possibilidade de refletir sobre sua própria experiência de contato, de modo que ele possa dar a seus pro-

blemas encaminhamento apropriado. Não se trata, então, de fazer isso por eles, ou em nome deles pois seria uma apropriação indevida (seria ser no lugar de). A proposta é a de deixar espaço para que eles elaborem sua relação com o ensino ⁽⁶⁾.

Um exemplo do que queremos dizer pode ser dado em relação à necessidade, ou não, de um lugar especial para a escola, uma sede. Creio que, dependendo das características da comunidade indígena, pode ser interessante criar situações sociais caracteristicamente pedagógicas, como acontece em nossa sociedade. Isso porque, e esse é um aspecto muito relevante para toda a reflexão sobre educação indígena a situação de ensino é uma situação de contato, ou seja, transcultural. Assim, pode ser uma nossa tarefa nos apresentarmos com nossas formas institucionais. Porém, à imputação da pureza do índio (xinguano, o puro, o natural) corresponde maniqueísticamente, a imputação da caricatura da nossa cultura (e vice-versa). Em termos de educação, isso se traduz por uma imagem monolítica da escola-padrão, como se não houvessem diferenças, críticas e contradições no interior de nossa sociedade em relação à nossa escola, como se não fizéssemos parte dessas contradições. Ouvir o índio não é reproduzir nele o que ele recebe como ideologia do dominador. Ouvir o índio que já tem contato e que já está ao alcance dos mecanismos de reprodução, ao pedir uma escola igualzinha à nossa, não significa reproduzir automaticamente para ele uma situação com a qual já não estamos de acordo. Acho que aí devemos assumir nossa posição crítica (se somos críticos) porque se trata de distinguir se estamos ouvindo o índio ou a voz do branco que fala nele. Carregamos nossas contradições na tensão do contato em que se instala a educação indígena.

Por outro lado, não se trata, eu creio, considerando a diferença que existe entre sua forma de educação - múltipla e contínua - e a nossa - que visa a homogeneidade e é entregue a especialistas - não se trata de fazermos um arremedo da nossa para que seja "acessível", como costumamos dizer. Esse, a meu ver, é outro engano etnocêntrico. O método do arremedo se justifica com o argumento de que assim se faz "para facilitar". Creio que é preferível enfrentar a dificuldade mesmo, porque o que resulta dessa facilidade é uma coisa sem cara, em que aparecemos disfarçados. É melhor aparecemos com o que é nosso e deixar para eles o modo de entrar ⁽⁷⁾. Eles não dominam a instituição escola, ou suas contradições. Essa é a nossa experiência. E é nossa experiência que podemos colocar à disposição deles, apresentar-lhes, dar-lhes a conhecer (se eles quiserem). A partir daí, como disse anteriormente, eles elaborarão sua experiência.

2. Ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que

procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia. O aprendiz tem idéias, teorias, hipóteses que põe continuamente à prova frente à realidade e que confronta com as idéias dos outros. É um sujeito que aprende basicamente através de ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza seu mundo. Ao se admitir que o aprendiz tem uma metodologia, admite-se também que os métodos de ensino são diferentes dos processos de aprendizagem; assim, o que se está dizendo é que aquele que ensina já encontra um sujeito com sua própria metodologia e a metodologia proposta por quem ensina pode favorecer, estimular ou bloquear a metodologia do aprendiz. O que quem ensina não pode fazer é desconhecer a metodologia do aprendiz.

Um trabalho em que isso aparece com clareza é o de Emília Ferreira sobre alfabetização ⁽⁸⁾. Ela parte do princípio de que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, há um sujeito que procura adquirir conhecimento e não apenas um indivíduo bem ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. A questão para ela, então, é a seguinte: na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, que caminho percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, por exemplo, quando é a escrita o objeto da sua atenção? Ela procura discernir quais são os processos de aprendizagem mostrando que esses processos podem, em suas etapas, ir por vias insuspeitadas e que não começam de zero. Por exemplo, a criança não sabe ler mas tem idéias acerca das características que deve possuir um texto para permitir um ato de leitura; a criança tem hipóteses acerca da quantidade suficiente (mais ou menos 3) de letras que deve ter o que se lê; tem a hipótese de que deve haver variedade de caracteres, em certo momento, distingue número, letra, pontuação; distingue o que está escrito e o que se pode ler; aparece um momento em que as propriedades do texto passam a ser relevantes, etc. A autora mostra também que, muitas vezes não se trata de se ensinar a fazer uma distinção, em termos de escrita, por exemplo, mas a tornar consciente uma distinção que o aprendiz já sabe fazer (pela experiência da oralidade). Em suma, podemos dizer que o método apropriado é o da explicitação. Assim, a obtenção do conhecimento é resultado da própria ação do sujeito. Para E. Ferreira, trabalhando no interior de uma teoria piagetiana, um sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses reorganiza, etc., em ação interiorizada (pensamento) ou efetiva.

Paralelamente à importância de se reconhecer todo esse processo, creio que se deveria dar ênfase à distinção daquilo que nos processos cognitivos é específico ao nível de conceptualização próprio do aprendiz e o que é conhecimento socialmente transmitido.

Um outro fator importante e que é constitutivo do processo de aprendizagem é que, na situação de contato entre culturas diferentes, a relação entre elas é marcada, isto é, há uma cultura que é dominante e a outra dominada. Esses aspectos e outros de cunho social atravessam os processos de aprendizagem mas nem sempre são levados em conta.

Exemplo: Segundo informações que tive através de Ruth Montserrat, um índio miki, em atividade espontânea, observando a professora, enquanto esta escrevia uma carta, começou a fazer rabiscos em um papel. Estes rabiscos eram feitos de baixo para cima e da direita para a esquerda. Esses (}) movimentos são os que ele usa para fazer o cesto e outras atividades manuais. Não é, pois, um total acaso. E isso devia ser levado em conta, quando o ensinamos a escrever com movimentos que vão da esquerda para a direita e que são lineares. Quando a professora solicitou a esse índio que lesse os rabiscos, que ele havia feito, ele enunciou só nomes (jabuti, mato, onça etc). Isto também é interessante observar porque representa uma hipótese desse índio sobre leitura e escrita: só se lê (se escreve) nomes.

Então, para se responder em que língua alfabetizar, que função tem (terá) a escrita em sua cultura, de que unidades partir (palavra, som, texto, etc) é preciso se conhecer os processos de aprendizagem para propor um método compatível (isto é, é preciso se conhecer a cabeça do índio). Saber os momentos cruciais, os conflitos cognitivos, as perturbações, para propor modos de avançar no sentido de uma estruturação. Essa seria a ajuda metodológica possível.

3. Não se identificando linguagem com gramática a nível das concepções gerais da linguagem, também não se pode conceber o ensino da língua só como ensino de gramática. Além das regras há os valores sociais atribuídos às regras, há o contexto histórico-social, há a situação que é constitutiva da linguagem. Não se trata, portanto, só de gramática, trata-se, de algo que inclui a capacidade específica do uso de regras formais constituídas, no entanto, pela relação com o contexto de situação e que se poderia chamar, em geral, de "competência comunicativa". Há princípios discursivos que devem ser levados em conta: o que se fala, como se fala, em que situação, quem conta uma história, etc e fatos mais complexos relativos ao uso de línguas diferentes em contato, ou seja, regras de uso em situação de bilinguismo, etc.

Exemplo: Ainda segundo informações de Ruth Montserrat, a professora fazia grandes esforços para ensinar a palavra borboleta (kaatai). Desenhava uma borboleta e escrevia o nome ao lado. A dificuldade para a aprendizagem era grande e o resultado pequeno: os índios repetiam mecanicamente. Um dia, entrou uma borboleta na classe, e a professora aproveitou o fato de que eles começaram a falar kaatai e refez o procedimento: escreveu kaatai na lousa e fez o desenho. Eles descobriram rapidamente qual era o procedimento e o generalizaram para outras palavras.

Entre outras coisas, eu creio, isso se deu porque a nomeação apareceu numa situação discursiva clara, explícita. Não era só uma palavra fora de contexto, era o próprio ato de nomear, através da escrita, que se desvendou naquela situação. A escrita é um "substituto"⁽⁹⁾ e é preciso estabelecer com clareza a natureza, o mecanismo da "substi-

tuição". Isso, do meu ponto de vista, só se faz levando em conta a si tuação, o uso.

A unidade no ensino da linguagem, do meu ponto de vista, deve ser o texto e deve-se tratar não só da organização do discurso, de aspectos como os tratados pelas regras do tipo conversacional, mas também das condições dos atos de linguagem (pergunta e resposta etc) assim como de fatores que atinjam a relação das formações discursivas com as formações ideológicas (as diferenças sociais correspondendo a diferenças de poder de palavra etc). Tratar, em suma, das condições de produção da linguagem. Isso significa que se ensinaria, assim, o uso da linguagem e não só a gramática. Ainda aqui o que se pretende é que ao explicitar sua concepção de linguagem e a diferença em relação à do índio, não se faça isso para eliminar a diferença ou para assimilá-la.

4. A narrativa, o mito, o discurso lúdico

Como considero que a unidade significativa é o texto, procurei ter algum contato com textos indígenas. Só me foi possível ter acesso a certos textos escritos: as narrativas⁽¹⁰⁾. Uma leitura superficial me leva a afirmar que é diferente, em estrutura e função, das nossas narrativas.

Segundo Meliã, o mito é um lugar privilegiado para o índio se entender a si mesmo. Esse lugar privilegiado que é o mito é também o lugar da diferença. Diferença que também encontramos quando procuramos entender a relação entre o verbal e o cerimonial, por exemplo, tal como a exemplificada na nota 7 desse trabalho. Essas diferenças, creio, nos apontam a entrada para se poder entender a concepção de linguagem que eles têm e perceber a diferença entre a sua concepção e a nossa.

Retomemos a discurso lúdico. Como dissemos, em nossa sociedade não há lugar para o lúdico. É o que vaza, é ruptura, é o que está no poético e no fático. No poético, dada a polissemia, no fático, pelo "estar com", pelo jogo da interlocução.

Não deve ser esse lugar marginal o do lúdico na cultura indígena. E isso se pode notar pelo que dissemos mais acima sobre o lugar privilegiado das narrativas, do mito, da relação entre o verbal e o cerimonial, etc. Clastres⁽¹¹⁾ nos diz que o canto dos Guaiáqui "ilustra de modo exemplar a relação geral do homem com a linguagem". Ele mostra como pelo canto se chega à consciência de si mesmo como EU. "O homem existe para si em e por seu canto, ele mesmo é o seu próprio canto: eu canto, logo existo". Mais ainda, Clastres, vai mostrar como "separadas de sua natureza de signos as palavras não se destinam a nenhuma escuta, são elas mesmas seu próprio fim, e, para quem as pronuncia se convertem em valores(..) a linguagem não deixa no entanto

de ser o lugar do sentido: o metasocial não é absolutamente o infraindividual, o canto solitário do caçador não é o discurso de um louco e suas palavras não são gestos.(...) O que ele nos convida a escutar é que falar não é sempre colocar o outro em jogo, que a linguagem pode ser manejada por si mesma e que ela não se reduz à função que exerce: o canto guaiáqui é a reflexão em si da linguagem, abolindo o universo social dos signos para dar lugar à eclosão do sentido como valor absoluto.(...) A linguagem do homem civilizado tornou-se completamente exterior a ele, pois é para ele apenas um puro meio de comunicação e informação(...) As culturas primitivas, ao contrário, mais preocupadas em celebrar a linguagem do que em servir-se dela, souberam manter com ela essa relação interior que é já em si mesma aliança com o sagrado. Não há para o homem primitivo linguagem poética, pois sua linguagemjá é em si mesma um poema natural em que repousa o valor das palavras".

Isso tudo, em termos da tipologia que construí, me leva à reflexão sobre o discurso lúdico que, como o caracterizei, é o contraponto para o autoritário e o polêmico. Creio que aí está uma contribuição importante para a reflexão sobre a educação indígena: a diferença de nossa sociedade - em que o discurso autoritário é o dominante, o polêmico é o que se pode instituir a partir da crítica e o lúdico é ruptura - a cultura indígena acolhe o lúdico. Essa, creio, é a melhor entrada para a compreensão da educação indígena e o ponto inicial para a construção de uma metodologia apropriada. Porque essa é uma diferença importante: o lugar ocupado pelo lúdico na cultura indígena instaura uma convivência com a linguagem que, acreditamos, é diferente da nossa.

Seria interessante, finalmente, observar que ao falar dessa diferença, assim como ao falarmos, mais acima, das diferenças em relação ao processo de educação não pretendemos estar afirmando que só existe o lúdico ou que o lúdico não tem função social nenhuma, ou que, na educação indígena, não há relação entre saber e poder, etc. Isto é, não pretendemos estar, no confronto, apontando a "outra" (a diferente) como ideal. Ao criticarmos uma não estamos apontando a outra como modelar. O desequilíbrio necessário da nossa exposição se deve ao fato de conhecermos bem a nossa e de estarmos perguntando pela outra.

V - Considerações Gerais

Em conclusão, dada a diversidade dos grupos, os estágios das diferenças sociais dos diferentes grupos, assim como a qualidade e a idade do contato, que sempre são diferentes, não é possível se falar em um projeto geral, mas é necessário se estabelecerem certos princípios para se refletir em cada prática, em relação a cada grupo, etc. E esses princípios são princípios que podem ser levantados, atestados, considerados e criticados por domínios de conhecimento como a Etnolingüís

tica, a Psicolinguística, a Análise de Discurso, etc. uma vez que a questão da educação indígena abrange problemas que incluem os mais variados aspectos: socio-culturais (desde a forma da sala de aula e a disposição dos colegas até a concepção de educação), etno(socio) linguísticos (dialetos, variação, relação do verbal e cerimonial, bilinguismo, etc) cognitivos (metodologia, hipóteses sobre a linguagem, processos de aprendizagem, etc) discursivos (a relação dos interlocutores e da situação com o que é dito, a forma e a função do mito, da narrativa, as regras do discurso, os tipos de discurso, etc). Nesse sentido, na especificidade do domínio da área em que desenvolvo minha reflexão, que é a área do discurso, é que considero um passo inicial muito importante o da reflexão sobre a função do discurso lúdico na cultura indígena: como aparece, qual a sua relação com situações discursivas específicas como o cotidiano, o político e as festas, ou seja o funcionamento do discurso lúdico na distinção entre o privado e o público. Não só para a indígena, mas, em retorno, para a melhor compreensão do funcionamento dos tipos de discurso e sua relação com a natureza da linguagem, em qualquer cultura. O que pode nos levar a uma reavaliação crítica dos conceitos com os quais operamos.

Notas

- (1) Basicamente: A questão da educação indígena (C.P.I.), Educação Indígena e Alfabetização (B.Meliã) e xerox esparsos de uma ou outra iniciativa isolada. Devo acrescentar que considero admirável a publicação da C.P.I. pois me permitiu uma visão ampla e sistemática do problema da Educação Indígena. A postura crítica que assumo nesse trabalho nasce antes das qualidades e não dos defeitos daquela publicação.
- (2) Pierre Clastres, A sociedade contra o estado, Francisco Alves, Rio, 1978.
- (3) Eni Orlandi, "Para quem é o discurso pedagógico?", Temas para ciências humanas (no prelo) e Tipologia do discurso e regras conversacionais, 1981 (xerox).
- (4) Idem nota nº 3.
- (5) P. Clastres, obra citada nota (1).
- (6) Lula, na fundação da ANDES, falou sobre a necessidade de se dar ao operário o mesmo direito de acesso às informações, e estes as elaborariam de acordo com as necessidades de sua classe.
- (7) Um exemplo interessante citado é o dos Navajos em "The Indian student", de Nancy Modiano. Antes da criança ir para a escola, eles davam uma festa, fingiam bater na criança com uma varinha e diziam "agora você pode ir para a escola e apanhar". A criança era

preparada não para a dor mas para a noção de que um adulto poderia agredir uma criança. Isso era feito pelo cerimonial mais do que por palavras. Esse cerimonial representa uma forma do índio elaborar, organizar o seu contato com o ocidental, o seu conhecimento da Cultura ocidental. Nós chamaríamos a criança e faríamos um longo discurso (didático) acerca dos costumes da outra cultura. Nossa forma (verbal) e a deles (cerimonial) de elaboração são diferentes.

- (8) E.Ferreiro: ^{E.A. Televisky} Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño, si glo veinteuno, Mexico, 1979.
- (9) Cf. E.Ferreiro, ^{E.A. Televisky} obra citada nota (7), sobre a noção de escrita como substituição.
- (10) Lendas Mundurukús, vol.3, Publicação do S.I.L., Brasília, 1979.
- (11) P.Clastres, obra citada nota (1).

*Revista:
Temas de Ciências Humanas,
no 1º.*

Para quem é o Discurso Pedagógico?

Fls. N.º 10

Pasta N.º 01

Rubrica #

Eni Orlando

I. Introdução

Inicialmente, procurarei explicitar minha concepção de linguagem, situar o que entendo por discurso e, tipicamente, por discurso pedagógico (DP).

Posso considerar a linguagem como um trabalho. No sentido de que não tem um caráter nem arbitrário nem natural mas necessário. E essa necessidade se assenta na homologia que podemos fazer entre linguagem e trabalho, i.e., considerando que ambos são resultados da interação entre homem e realidade natural e social, logo, mediação necessária, produção social. Quando falamos em mediação, gostaríamos de dizer que não pensamos essa mediação no sentido de colocar a linguagem como instrumento mas pensamos, antes, a mediação como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma. Ainda que pareça pseudo-natural, uma vez que o produtor de linguagem não possui seu controle, ainda assim sua naturalidade não é natural nem sua arbitrariedade arbitrária, pois encontra sua motivação na forma social, no sistema de produção a que pertença (1). O estudo da linguagem não pode, pois, nessa perspectiva que adotamos, estar apartado da sociedade que a produz. Então, os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais, e seria, talvez, interessante acrescentar que, em se tratando de processos, não consideramos nem a sociedade como um dado ou a linguagem como um produto. Em decorrência dessa perspectiva é que vemos como região privilegiada da lingüística a da Análise do Discurso, porque o discurso pode ser visto como a instanci^{ção} do modo de se produzir linguagem, isto é, no discurso se explicita o modo de existência da linguagem que é social. Especificando agora

(*) Esse texto foi apresentado em uma mesa-redonda da 32ª Reunião da SBPC, mesa esta organizada pela APLL. Nós mantivemos o texto como no original. Decorre disso um certo coloquialismo. Além disso fica uma certa repetição de idéias em relação a trabalhos que desenvolvemos anteriormente. Essa repetição (Introdução) se fez necessária já que nossa proposta feita na SBPC - e que constitui o núcleo original desse texto - se apoia nesses trabalhos anteriores. Alguns acertos foram feitos como resultado das discussões.

agora a noção de discurso, devo acrescentar que considero - como E. Pêcheux em sua *Analyse Automatique du Discours* (2) - o discurso não como transmissão de informação mas como efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral. Então, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social (i.e. as condições de produção) constituem o sentido da seqüência verbal produzida. Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação. Como é exposto por Pêcheux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre as situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. É o lugar assim compreendido, enquanto espaço de representações sociais, que é constitutivo da significação discursiva. É preciso dizer que todo discurso nasce de outro discurso e reenvia a outro, por isso não se pode falar em um discurso mas em estado de um processo discursivo, e esse estado deve ser compreendido como resultado de processos discursivos sedimentados, institucionalizados. E, finalmente, faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte (antecipação das representações), a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas, o escopo do discurso.

Considerando-se ainda o estudo da linguagem no processo do eu e do outro, na simultaneidade falante-ouvinte, podemos chegar à articulação social entre interlocutores e deriva daí a possibilidade de se apreender a ilusão subjetiva que muitas vezes está refletida, e não criticada, nas teorias lingüísticas: o sujeito que produz linguagem também está reproduzido na linguagem, acreditando ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, na realidade, retoma um sentido pré-existente. Essa ilusão de ser a fonte de sentido se desfaz se atentarmos ao fato de que, para ter sentido, qualquer seqüência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada. Desse ponto de vista, falar é outra coisa que produzir um exemplo de gramática. As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra. Assim, não são somente as intenções que determinam o dizer. Há uma articulação entre in

tenções e convenções. A responsável pela análise científica dos processos característicos de uma formação discursiva, dando conta da articulação entre o processo da produção de um discurso e as condições em que é produzido, é a semântica discursiva.

Há uma seleção em relação aos meios formais que uma língua oferece, seleção feita pelo falante que vai delimitando o que diz e, conseqüentemente, tudo o que seria possível dizer. Porém, ~~mas~~ o ^{modo} ~~su~~ jeito ~~que~~ se apropria da linguagem num movimento individual, mas há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletido o modo como ele o fez, ou seja, sua ilusão de sujeito, sua interpelação feita pela ideologia.

Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: o parafrástico e o polissêmico. Isto é, de um lado há um retorno constante a um mesmo espaço dizível, sedimentado (a paráfrase), de outro, há no texto uma tensão que aponta para a ruptura: esta é uma manifestação da relação homem-mundo (a natureza, a sociedade, o outro), uma intromissão da prática e do referente na linguagem. Há um conflito entre o que é garantido e o que tem de se garantir. A polissemia é essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado. Essa é a tensão básica do discurso, tensão entre o texto e o contexto histórico-social: o conflito entre o mesmo e o diferente (falamos sobre isso, sob a forma de discussão acerca do novo e do dado, em outro texto) (3). Não há, pois, razão para se considerar o discurso como mera transmissão de informação mas sim como efeito de sentidos. Dessa maneira, o social aparece em relação à linguagem, na sua força contraditória: porque o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social, ela muda (polissemia).

O que é, então, o DP? O DP é um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantido a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. É esse o domínio de sua circularidade. É o fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, que faz do DP aquilo que ele é, mostrando-o (revelando-o) em sua função.

Bourdieu (4) trata da escola como sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. Indo mais além, Mari-
lena Chauí, na Folha de São Paulo de 29 de junho (1980), ^{disse} que mais que

a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico mais imediato, sendo a função da escola reproduzir a força de trabalho. Diz ela: "hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social". Como a escola faz isso?

A escola atua através de regulamentos, de máximas que aparecem como válidas para a ação, como modelos de conduta, atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o DP. Quando falo em DP estou falando em um tipo de discurso. Tipo, aqui, em relação a outros, por exemplo o jornalístico, o teológico etc. E a empresa tipológica é uma retórica: um tipo de discurso é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através deste face ao destinatário (5). E como é este DP? Em sua definição seria um discurso neutro que transmite informação (teórico ou científico), isto é, caracterizar-se-ia pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional.

No entanto, a prática. E essa tipologia que tematiza essa neutralidade não me foi suficiente, na minha reflexão sobre o DP, enquanto eu mesma faço parte da escola. Minha experiência me mostrava outra coisa que essa neutralidade suposta. Criei outra tipologia (6). A de que existem, fundamentalmente, três tipos de discurso em seu funcionamento: o lúdico, o polêmico e o autoritário. O critério para a distinção está na relação entre os interlocutores e o referente. O Lúdico é aquele em que seu objeto se mantém presente como tal na interlocução e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamamos polissemia aberta (o exagero é o non-sense). O Polêmico mantém a presença de seu objeto sendo que os participantes não se expõem mas, ao contrário, procuram dominar seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se o diz, o que resulta na polissemia controlada (o exagero é a injúria). No discurso Autoritário o

referente está ausente, oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero seria a ordem, no sentido em que se diz "isso é uma ordem" em que o sujeito deixa de ser ele para ser instrumento do comando). A reversibilidade na relação dos interlocutores pode fazer parte do critério de distinção desses tipos de discurso, ou melhor, desses funcionamentos discursivos: o discurso autoritário procura estancar a reversibilidade; o lúdico vive dela; no polêmico, a reversibilidade se dá sob condições.

Gostaria de explicitar, nesse momento, que, ao colocar entre os tipos de discurso, o discurso lúdico, isso não contraria a hipótese, feita no início, da linguagem vista como trabalho. A forma como utilizo a noção de trabalho, isto é, como mediação, inclui o lúdico. No entanto, a maneira como o trabalho se dá em uma formação social determinada pode excluir a possibilidade do lúdico, dependendo das características desta formação.

Procurando agora caracterizar o DP, posso dizer que tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, eu o considero como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade.

O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado em dois aspectos do DP: a metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor. O problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, no DP o conhecimento do fato fica subsumido pelo conhecimento de uma certa metalinguagem. Fixam-se as definições e excluem-se os fatos. O referente é um referente discursivo, conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos. A citação de outros discursos pode ser ou não explicitada no DP o que torna mais difícil decidir sobre os limites dele e as vozes que falam nele. Na realidade não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial. Através da metalinguagem o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se com a metalinguagem o reino da objetividade do sistema. O DP utiliza uma linguagem diluidora ao nível do objeto e extremamente precisa e coerente ao nível da metalinguagem: definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas (Ex.: uso do verbo ser nas definições "X é . . .").

A apresentação das razões em torno do referente se reduz ao é-por-que-é e o que se explica é a razão do é-porque-é e não a razão do objeto de estudo. Outra função da metalinguagem é produzir recortes no objeto, recortes esses refletidos dentro do sistema de ensino em sua totalidade; desde recortes mais gerais até os mais específicos (disciplinas, métodos, ciência/fato) desde os mais teóricos até os mais concretos (Humanas, Exatas, 1a. série, 2a. série, salas de aula diferentes, etc.). E o sistema de ensino é essa fragmentação toda em que o conceito de unidade cede lugar ao de homogeneidade e com ele se tranquiliza técnica e burocraticamente sob o pretexto de níveis de especialização. Nessa perspectiva, as questões não são nem verdadeiras nem falsas, pois não se trata de explicar fatos, mas de se tomar a perspectiva de onde devem ser vistos e ditos. No entanto, ao que é fortuito e ocasional (a perspectiva) atribui-se um estatuto de necessidade (dever) através da avaliação que a escola produz, instituindo um conhecimento que é considerado valorizado, um saber legítimo. E nesse saber, através dessa metalinguagem, tudo se achata. Isto é, se torna óbvio o que é complexo e se complica o que é óbvio. Há uma indistinção feita pela linguagem escolar que se presta a uma função tranquilizante: não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta. Assim se constrói o saber devido.

O sistema de ensino atribui a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. O professor, por sua vez, se apropria do cientista e se confunde com ele sem que se explicita a voz mediadora. Apaga-se o modo pelo qual se faz essa apropriação do conhecimento do cientista tornando-se, o professor, detentor daquele conhecimento. Pela posição do professor na instituição - como autoridade convenientemente titulada - e pela apropriação do cientista feita por ele, dizer e saber se equivalem (diz que = sabe que). O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender. O professor diz que, e, logo, ele sabe que, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe, isto é, ele aprendeu. A isso se chama escolarização.

Na interlocução, o DP se caracteriza pela quebra de leis discursivas, como as enunciadas por Ducrot: Interesse ("Não se pode falar legitimamente a outro senão daquilo que possa interessar-lhe), informatividade ("Se se quer informar é preciso que o ouvinte desco-

nheça o fato que se lhe aponta"), e utilidade ("Não se fala por falar mas porque há uma utilidade em fazê-lo"). A quebra dessas leis se resolve pela motivação pedagógica e pela legitimidade "do conhecimento" escolar (daí sua utilidade) escorada na idéia de que há um desenvolvimento no processo escolar paralelo ao da maturação do aluno (enquanto ele for aluno "alguém" resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa etc). Isso é a inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e a imagem que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominados pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor.

Pelo lado do aluno, (nessa caracterização do DP), há uma aceitação e uma exploração dessas representações que fixam o professor como autoridade e a imagem do aluno que se representa o papel de tutelado. Desenvolvem-se aí tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce.

II. Proposta.

Como encaminhar uma posição crítica diante dessa caracterização do DP? Seria, talvez, torná-lo um discurso polêmico.

Falei anteriormente que há uma relação entre a formação discursiva e a formação ideológica, e, insisti no fato de que um discurso é efeito de sentidos e não transmissão de informação. O jogo ideológico está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos. Ora, há um compromisso da linguagem com o processo histórico social; os efeitos de sentido têm origem na constituição dos interlocutores e do contexto como elementos da significação. Como a sociedade, tal qual ela se apresenta hoje, é dividida, o sentido distribuído não é só múltiplo, ele está despedaçado e a aparência de unidade é dada pelo sentido garantido, o sentido sedimentado, institucionalizado, o dominante. Se a ideologia dominante coloca, então, certos pressupostos, certos implícitos, é preciso interferir na constituição dos sentidos assim constituídos. O autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua "unidade" e atingir seus efeitos de sentido. Com

os implícitos, o discurso coloca algumas "informações", informações que aparecem como dadas, predeterminadas e não deixa espaço para que se situe a articulação existente entre o discurso e o seu contexto mais amplo. Esses implícitos prendem os interlocutores no espaço do instituído. Especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária, é explicitar o jogo de efeitos de sentido em relação a "informações" colocadas nos textos e dadas pelo contexto histórico-social. Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor^{re} a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como "sujeito" (7). Isto é, é deixar vago um espaço para o outro (o ouvinte) dentro do discurso e construir a própria possibilidade dele mesmo (locutor) se colocar como ouvinte. É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro. Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte. Ou seja, é próprio do ^{dis}curso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor. Negar isso não é negar a possibilidade de ser ouvinte, é não aceitar a estagnação nesse papel, nessa posição.

Seria oportuno, fazer, nesse passo, uma observação a respeito da noção de sujeito. Como considero que a apropriação da linguagem é constituída socialmente, esse sujeito do qual falo não é, pois, o sujeito em si, abstrato e ideal, mas o sujeito mergulhado no social que o envolve, e presa, pois, da contradição que o constitui. Por isso prefiro a noção de processo, de interação na interlocução. Desse ponto de vista, diria que considero inadequada a terminologia que distingue condições de produção e condições de recepção, pois acredito que a noção de condições de produção abrange, como um todo a emissão e a recepção. Se distinguimos emissão e recepção é por uma questão de fato e não de direito. Isto é, tanto emissor quanto receptor são, de direito, produtores da instância de interlocução, ambos interagem simultaneamente, embora, de fato, cada um tenha seu tempo de atuação. Ainda desse ponto de vista, gostaria de notar que há um deslize teórico na lingüística, deslize este que se caracteriza por constituir uma lingüística feita do ponto de vista do locutor. Essa lingüística, no meu parecer, generaliza para a caracterização da natureza da linguagem, isto é, considera como fundamental, algo que, no entanto, é um modo de funcionamento dela, aquilo que chamo de um funcionamento discursivo (tipo). Então, toda linguagem é vista sob a perspectiva do que, nesse trabalho, vejo

como discurso autoritário. Isso porque se desarticula o característico da interlocução que é articulação locutor/ouvinte e as outras articulações que daí decorrem constituindo dicotomias. No interior das dicotomias se generaliza o olhar através de uma de suas perspectivas, no caso o eu locutor, colocando-o como fundamental.

É dentro desses limites que venho considerando a homologia entre linguagem e trabalho, visando os funcionamentos discursivos. Não coloco em causa a especificidade da linguagem em relação ao trabalho, considero entretanto que a homologia estabelecida entre essas duas noções me permite observar melhor esse aspecto da linguagem que se pode ver através do funcionamento discursivo.

Segundo Benveniste (8) "a polaridade das pessoas é na linguagem a condição fundamental..." mais adiante diz "essa polaridade não significa igualdade nem simetria: ego tem ; sempre uma posição de transcendência quanto a tu; apesar disso nem um dos dois termos se concebe sem o outro." A partir daí ele desenvolve uma análise que, considerando a apropriação da língua pelo sujeito falante, destaca as formas lingüísticas que revelam a subjetividade na linguagem, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do "sujeito tomado como ponto de referência". Mas como "nenhum dos dois termos se concebe sem o outro", o que propomos é que se considere o outro pólo, o do ouvinte, e se procure suas marcas, as formas lingüísticas que revelam seu papel. E se há, pois, formas lingüísticas que marcam a presença do ouvinte dentro do texto, a forma polêmica pode ser construída através dessas marcas, justamente opondo-se ao discurso que, ao lidar com essas marcas, constrói no texto o aprisionamento do outro no escasso lugar que lhe é atribuído pelo discurso autoritário.

É essa dinâmica de papéis que caracterizaria a possibilidade do discurso polêmico, e, junto a isso, a recuperação do objeto da reflexão, isto é, dos fatos, dos acontecimentos, encobertos pela fixidez desse tipo de discurso que é o autoritário. Onde está a linguagem está a ideologia. Há confronto de sentidos, a significação não é imóvel e está no processo de interação locutor-receptor, no confronto de interesses sociais. Portanto, dizer não é apenas informar, nem comunicar, nem inculcar, é também reconhecer pelo afrontamento ideológico. Tomar a palavra é um ato dentro das relações de um grupo social.

Hã, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está. Hã, entretanto, um outro processo, interno, que não é o da simples seleção mas o do esmagamento do outro. Hã um artigo de Marilena Chauí na revista Educação e Sociedade (Ideologia e Educação) (9) onde há colocações fecundas sobre o problema da educação. Ficam entretanto, a meu ver, certos pontos passíveis de discussão a respeito de ideologia. Por exemplo quando a ideologia é vista como estando dentro de nós, encontramos a afirmação: "ela está dentro de nós talvez porque tenhamos boas intenções". Concordo em que ela esteja dentro de nós, mas, do meu ponto de vista, ela prescinde de nossas intenções. Sejam boas ou más. Não vejo essas divisões. E o "talvez" usado na expressão (talvez porque tenhamos boas intenções) revela, em termos de análise de discurso, agora voltada para o próprio texto de Marilena, uma questão que podemos fazer-lhe: que voz é essa que fala em seu discurso? É uma voz crítica. E em que lugar se coloca essa voz? ~~E~~ É ainda nessa direção que gostaria de comentar outra passagem desse texto: "Quem portanto está excluído do discurso educacional?" Ao que Marilena responde: os professores e os estudantes. Pois bem, dizer, como ato de linguagem, é o poder de decidir e concordo com Marilena quando diz que nós professores estamos excluídos desse dizer-ato-decisão quando se trata do discurso do poder que se pronuncia sobre a educação definindo seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Mas gostaria de acrescentar que, enquanto professores, não estamos excluídos do dizer-ato-decisão quando se trata do trabalho pedagógico. Trata-se, então, em relação ao discurso educacional, de atuarmos criticamente, nas duas direções, em relação aos que nos cristalizam (os que se pronunciam sobre a educação) e aos que nós, reprodutoramente, cristalizamos (em nosso trabalho de educação). Também não vejo o procedimento autoritário como o de simples e pura exclusão, trata-se antes de dominação, e o dominador não exclui o dominado, o incorpora como tal. De um lado, portanto, deve-se questionar os implícitos, os locutores, o conteúdo, a finalidade, o sentido dado ao ensino pelo DP do poder e de outro fazer a mesma coisa com o discurso que nós reproduzimos internamente no trabalho pedagógico. Isto é, questionar as condições de produção desses discursos.

Quando Marilena fala do professor, diz que "uma pedagogia crítica deveria interrogar esse risco cotidiano: de onde vem e por que vem a sedução de tornar-se "guru", de onde vem e por que vem em nós e nos alunos o desejo de que haja um mestre, o apelo à figura de autori-

dade?". "Gostaria de acompanhar isso que Marilena diz com uma observação: Mesmo que críticos (quando o somos) nós estamos fixados pela instituição enquanto professores. Não acompanhamos o aluno, ficamos no mesmo lugar e esse lugar é o que nos aponta como professores (me^{es}tres, "gurus"). Daí o risco da cristalização. Não é abstrata essa vontade da autoridade, ela é claramente marcada na relação de ensino.

Uma outra coisa que Marilena traz à tona com muita propriedade é a questão da maturidade e imaturidade atribuídas aos que participam do processo da educação. Em outro lugar desse trabalho falo sobre o aluno como tutelado, aqui nesse passo gostaria de fixar minha atenção ao que Marilena diz (p. 29 do texto citado): "se fizermos falar o silêncio da imaturidade o discurso sobre a imaturidade permanecerá intacto?". A vontade é a de considerar a pergunta como pergunta retórica e responder "Não" e pronto. Mas eu gostaria de ver isso de uma outra maneira, isto é, o sentido é também o resultado de uma situação discursiva, uma espécie de intervalo entre enunciados efetivamente realizados. Esse intervalo não é um vazio, é antes, o espaço ocupado pelo social. Nesse sentido, as lacunas constitutivas da ideologia são os implícitos, os pressupostos, não são silêncios. Não há separação entre o silêncio do oprimido (da imaturidade) e o discurso do opressor (da maturidade). Dentro de um está o outro e se sussuram. Coloco, portanto, a disputa a nível de explicitação de pressupostos, aquilo que garante o texto em sua legitimidade, se já não se está de acordo com ela.

Ainda em relação a essa questão do silêncio, a minha posição é a de que não acredito que apenas não se esteja dizendo o suficiente. Não se está ouvindo o necessário. Nem há separação entre essas coisas, ² vejo nisso um processo. Há um momento no processo - do discurso pedagógico ou outro discurso (autoritário?) qualquer - em que o outro ouve no esmagamento, tentando reproduzir, repetir, copiar (10) a voz autosuficiente do locutor; em outro momento há a ambigüidade (11) de falantes sem ouvintes: à força de tentar resistir aos que procuram nos relegar à posição de apenas ouvintes (e ouvintes de discursos já cristalizados) deixamos de ouvir mesmo os nossos pares, o que não nos ajuda a deslocar efetivamente a relação de dominação. E há um terceiro momento, é o momento crítico, aquele em que se estabelece uma relação menos hierarquizada entre interlocutores, o da disputa pela posse da palavra.

Da primeira vez em que expus algumas dessas idéias, a respeito do DP, como discurso autoritário, foi-me feita uma questão, pelo colega R. Ilari: Seria o autoritarismo um mal de raiz do DP? Hoje, eu diria, O DP, sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias ele será autoritário. O seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem social na qual existe. Mas como essa não é uma relação mecânica, alguma coisa escapa e é sempre possível a crítica. Mais ainda, nada nos impede de imaginar uma sociedade sem escola. E volto ainda uma vez à fala da Marilena: "Não seria mais rica uma pedagogia que levasse a sério o fenômeno da consciência contraditória?" "trata-se de uma pedagogia capaz de criar condições (o que pode ser obra tanto dos alunos quanto dos professores quanto de todos) para que a descoberta possa acontecer" (12). E aí perguntamos: se levarmos ao limite essa questão, podemos dizer que a criação dessas condições pode ser obra de todos (em sentido amplo e não no do conjunto de professores e alunos) e portanto não é preciso que a escola ocupe esse lugar, esse espaço. Ou, dito de outra forma, para que a escola como lugar privilegiado para essa descoberta? Isso para o caso de realmente podermos imaginar uma outra sociedade. No entanto, nossa realidade é a presente e a minha proposta atual é a de buscarmos, professores e alunos, um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue e nos despiremos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola.

Attila

NOTAS:

- (1) Cf. F. Rossi-Landi, "A Linguagem como Trabalho e como Mercado", em Semiologia e Lingüística Hoje; Organização de Carlos Henrique Escobar, Rio, 1975, Pallas SA.
- (2) M. Pêcheux, Analyse Automatique du Discours, Dunod, Paris, 1969.
- (3) Eni P. Orlandi, "Protagonistas do/no Discurso", em Série Estudos 4, Uberaba, 1978.
- (4) P. Bourdieu, A Economia das trocas Simbólicas, Perspectiva, São Paulo, 1974.
- (5) J.M. Marandin, "Problèmes d'analyse du discours essai de description du Discours Français sur la Chine", Langages nº 55, Larousse, Paris, 1979.
- (6) *Orlandi, Eni P.* "O Discurso Pedagógico: a circularidade", Série Estudos 5, Uberaba, 1978 e Estudos Lingüísticos III, Anais de Seminários do GEL, 1979.
- (7) Em um curso de pós-graduação sobre o Discurso da História, ministrado por mim na Unicamp, Maria Irma Hadler Coudry e Silma R.C. Leite apresentaram como trabalho final uma dissertação em que falam sobre o caráter informacional do discurso em que "são jogadas informações sem efeito de sentido" e contrapõem a ele "um texto em que existe um jogo de sentidos X informações", mostrando que é deste movimento que nasce o espaço que dá lugar para a incorporação do leitor como sujeito. Distinguem o texto em que há "espaço para o re-fazer do percurso do autor" daqueles em que não existe esse espaço.
- (8) E. Benveniste, "Da subjetividade na Linguagem", Problemas de Lingüística geral, Cia Ed. Nacional, Edusp, São Paulo, 1976.
- (9) M. de Souza Chauí, "Ideologia e Educação", em Educação e Sociedade, CEDES, Cortez Ed., Autores Associados, Ano II, Nº 5, 1980.

- (10) Lourenço Chacon J. Filho, em um trabalho do curso de pós-graduação, abordando algumas conseqüências do autoritarismo no DP, analisou trabalhos, provas e redações de alunos pre-vestibulandos. Ele mostra como o aluno, ao copiar, imitar, o que o professor fez com a linguagem, produz textos estropiados. Ex.: "o texto está mostrando situações que se encontram numa sociedade relativamente de nível econômico precário, justamente pelo qual no texto diz que; trabalhadores misturam com malandros, o bar logo, lotou etc" em que há problema de coesão textual e, por exemplo, outro texto em que há problema de consistência de registro, quando em um texto coloquial, aparece abruptamente o estilo formal: "Água és tu o alimento mais importante da terra".
- (11) Ambigüidade: porque o fato de se negar como ouvinte pode ser tratado como a recusa da cumplicidade com um certo dizer mas também como a negação pura e simples do outro, o que é também um ato autoritário.
- (12) M. de Souza Chauí, *idem* (9).

RE VISTA

RE VISTA

RE VISTA

RE VISTA

RE VISTA

RE VISTA

RE VISTA

RE VISTA

Fls. No.

09

Pasta No.

04

Rubrica

W

Coordenação: ROSELI MENDES

Equipe: Maria Izabel Balestro

Lêila Marize Fernandes

Marcus Antonio Capóssoli

Maria do Carmo Perondini

Centro de Estudos do Instituto de Letras - PUCC

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE ESTUDOS DO INSTITUTO DE LETRAS

RE-VISTA

INVENÇÃO

TEXTO

PESQUISA

LITERATURA

Vanguarda : A recuperação do mito

Souzândrade

Miguel A. Astúrias:

Um escritor engajado

LINGUÍSTICA

X A problemática da tradução

O aprendizado da língua

Fonética e fonologia

MOMENTO

ENTREVISTA

MÚSICA

TEATRO

ARTES VISUAIS

LIVROS

de Allndra, Ejercicios Poeticos). As palavras que Gabriela Mistral escreveu sobre seu romance El Señor Presidente, podem, agora, pela força de verdade de que contém, descrever toda sua obra:

"Essa misteriosa Guatemala del Índio puro y además intacto, trae a nuestra hipocresia (llamada por algunos patriotismo) esta obra fenomenal que no va a pasar: es una cura, una purga, un menster casi penitencial. Porque yo sé que el autor ha padecido al cumplir semejante operación. Algunos se lo tendran muu a mal. Que sigay siga." (1)

A PROBLEMÁTICA DA TRADUÇÃO :-

Eni de Lurdes P. Orlandi

Em relação à tradução, poderíamos nos colocar em / duas perspectivas refletidas em duas afirmações que dizem, de um lado, que a tradução é sempre possível e de outro, que ela é impossível.

Na verdade, estas duas perspectivas se fundam em dois universos teóricos divergentes.

Os que afirmam que é impossível traduzir, se apoiam em argumentos que nascem dos postulados estruturalistas.

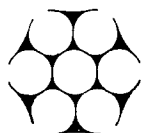
Definido a língua como uma estrutura, isto é, "uma entidade autônoma de dependências internas", somos levados, pela noção de autonomia, a privilegiar a idéia de diferença. Isto porque, em uma estrutura, as formas se definem pelas relações que as unem ou as opõem às demais, em um quadro sistemático. Não há pois, qualidade intrínseca de uma unidade. Cada unidade é o que não são as outras. A identidade é puramente diferencial. Chega-se, desta maneira, a uma idéia de sentido que é puramente contextual. O sentido é um sentido imanente ao sistema: não se refere a objetos (referentes) e consiste na relação de lugares vários.

É segundo esta perspectiva que podemos dizer que não há sujeito na linguagem: ela se diz a si própria. O linguista vê, então, a língua como o lógico considera o sistema formal: um sistema fechado, um objeto autônomo.

As diferentes línguas, sendo diferentes sistemas, são impenetráveis entre si. Daí a afirmação de que a tradução é inviável.

Como traduzir o Mesmo no Diferente?

Uma vez que os sistemas são fechados, não há passa



FOCO E PRESSUPOSIÇÃO

Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Açuino

Eduardo Guimarães

Foco e Pressuposição

Da Pressuposição em Lingüística

Eni Pulcinelli Orlandi

Protagonistas do/no Discurso

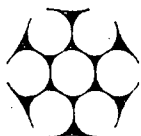
O Lingüístico e o Social

Francis H. Aubert

Foco, Sintaxe e Entoação

A Suprasegmentalidade

Série Estudos - 4



Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino

DIRETORA GERAL:

Elsie Barbosa

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Heloísa Seixas Leite

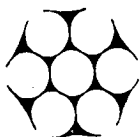
PROFESSORES DO INSTITUTO DE LETRAS:

Angélica Pereira de Almeida, Eduardo Roberto Junqueira Guimarães,
Evandro Silva Martins, Heloísa Seixas Leite, Hely de Almeida Alves,
Mara Cristina Queiroz Franco, Marco Antônio Escobar, Maria Dolores
Cançado, Maria Nilce Martinelli Pontes, Newton Luís Mamede, Terezinha
Hueb Meneses, Vânia Maria Resende, Yuki Kawano Pucci.

Série Estudos — 4

FOCO E PRESSUPOSIÇÃO

Publicação do Instituto de Letras das
Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino
Uberaba—Minas Gerais
1978



ÍNDICE

Página

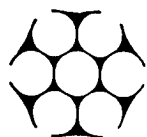
Introdução.....	7
Primeira Parte	
Foco e Pressuposição.....	11
Protagonistas do/no Discurso.....	30
Foco, Sintaxe e Entoação.....	42
Discussão.....	53
Segunda Parte	
Da Pressuposição em Lingüística.....	68
O Lingüístico e o Social.....	75
A Suprasegmentalidade.....	81

INTRODUÇÃO

Foco e Pressuposição é resultado de uma mesa-redonda de mesmo título realizada em Uberaba, no Instituto de Letras das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino, por ocasião do I Colóquio de Língua, Lingüística e Literatura, em 6 de novembro de 1976.

Tanto os textos apresentados nessa mesa-redonda, "Foco e Pressuposição", "Protagonistas do/no Discurso" e "Foco, Sintaxe e Entoação", como a discussão sobre os mesmos sofreram algumas alterações (adaptações à linguagem escrita ou algumas precisões ou correções).

Os três últimos textos, "Da Pressuposição em Lingüística", "A Suprassegmentalidade" e "O Lingüístico e o Social", foram feitos especialmente para esta publicação. Esses textos procuram, através de considerações mais gerais, fundamentar conceitos abordados na discussão. Também foi feito especialmente para esta publicação o apêndice ao texto "Foco e Pressuposição".



PORTUGUÊS:

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Publicação do Curso de Letras do
Centro de Ciências Humanas e Letras
das Faculdades Integradas de Uberaba

Francis H. Aubert
Norma Hochgreb

Descrição Perceptiva da Frase Interrogativa em Português

Marco A. Oliveira

Reanálise de um Problema de Variação

Mário A. Perini

Um Aspecto da Interpretação do Tópico em Português

Rodolfo Ilari

A Articulação Tópico-Comentário,
um Problema de Semântica ou de Representações Mentais?

João Wanderley Geraldi

Notas para uma
Tipologia Lingüística dos Períodos Hipotéticos

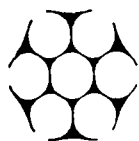
Eduardo Guimarães

Algumas Considerações sobre a Conjunção *Embora*

Eni Pulcinelli Orlandi

O Discurso da História para a Escola

Fls. N.º 07
Pasta N.º 01
Rubrica AA



Publicação do Curso de Letras do
Centro de Ciências Humanas e Letras
das Faculdades Integradas de Uberaba

Diretor Geral

Marcelo Palmério

Vice-Diretora Geral para Assuntos Acadêmicos

Elsie Barbosa

Diretor do Centro de Ciências Humanas e Letras

Danival Roberto Alves

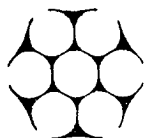
Professores do Curso de Letras

Angélica Pereira de Almeida, Décio Bragança Silva, Eduardo Roberto Junqueira Guimarães, Eliane Barbosa Ramos, Evandro Silva Martins, Heloísa Seixas Leite, Hely de Almeida Alves, Ineida de Oliveira Madeira, Ivanilda Barbosa, Marco Antônio Escobar, Maria Auxiliadora Gontijo Lopes, Maria Dolores Cançado, Maria das Graças Oliveira, Maria Nilce Martinnelli Pontes, May dos Santos Oliveira, Newton Luís Mamede, Telma Lúcia Lopes Silveira, Vânia Maria Resende, Yuki Kawano Pucci.

Série Estudos — 7

PORTUGUÊS:
Estudos Lingüísticos

**Publicação do Curso de Letras do Centro
de Ciências Humanas e Letras das Faculdades
Integradas de Uberaba
Uberaba — Minas Gerais
1981**



Série Estudos
Direção: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Todos os direitos reservados

Í N D I C E

	página
Apresentação.....	7
Descrição Perceptiva da Frase Interrogativa em Português	9
Reanálise de um Problema de Variação	23
Um Aspecto da Interpretação do Tópico em Português	52
A Articulação Tópico-Comentário, um Problema de Semântica ou de Representações Mentais?..	62
Notas para uma Tipologia Lingüística dos Períodos Hipotéticos.....	72
Algumas Considerações sobre a Conjunção <i>Embora</i>	86
O Discurso da História para a Escola	95

APRESENTAÇÃO

É sabido que as revistas especializadas em literatura e línguas, em nosso meio universitário, enfrentam dificuldades enormes para subsistir, a tal ponto que a maioria desaparece sem deixar vestígios antes do 3º número.

Série Estudos, do Curso de Letras da Faculdade Integrada de Uberaba, é hoje a única publicação especializada em Linguística que se edita com regularidade. Este é o seu 7º número, reúne trabalhos de pesquisadores ligados a quatro universidades geograficamente distantes: a Federal de Belo Horizonte, as Estaduais de Campinas e São Paulo e a Católica de Campinas.

Não seria de estranhar que aborde temas diversos e que o faça com metodologias também diferentes.

O primeiro texto, em ordem de apresentação (Francis H. Aubert e Norma Hochgreb: "Descrição perceptiva da frase interrogativa em Português"), busca determinar os invariantes entoacionais que se associam aos dois principais tipos de oração interrogativa: a interrogativa total e as introduzidas por palavras interrogativas; constrói-se a partir de um corpus coletado em situação experimental, e resulta em observações discordantes das análises correntes.

O problema a que se faz alusão no título do segundo artigo ("Reanálise de um problema de variação", de Marco Antônio de Oliveira) é a queda do *r* final de sílaba interna ou palavra: a aplicação de uma metodologia indutiva, apoiada em um tratamento estatístico rigoroso, leva a corrigir análises tradicionais, encarando a queda do *r* interno e final de nominais como um mesmo fenômeno, distinto de queda do *r* final dos verbos.

Seguem dois textos ("Um aspecto da interpretação do tópico em Português" de Mário A. Perini, e "A Articulação Tópico-comentário, um problema de semântica ou de representações mentais?", de R. Ilari) que se referem à articulação de oração em tópico e comentário. Embora as noções de tópico e comentário tenham aplicação na análise segmental das frases, os dois autores acabam por estudá-las em conexão com diferentes operações semânticas e pragmáticas, mostrando que a aplicação a diferentes partes da oração dos papéis de tópico e comentário importa em diferenças quanto às condições de verdade da frase, ou quanto aos conhecimentos que o falante atribui ao interlocutor, ou quanto aos conteúdos implícitos ("asserções convidadas") que o leva a extrair por si da frase.

São tema dos dois artigos seguintes duas conjunções tradicionalmente incluídas entre as subordinativas: se (João Wanderley Geraldi: Notas para uma tipologia linguística dos períodos hipotéticos") e

embora (Eduardo J. Guimarães "Algumas considerações sobre a conjunção *embora*"): se revela-se, à análise, passível de pelo menos três leituras, a que Geraldí chama respectivamente de coordenativa, subordinativa e segmentativa; a propósito de *embora*, Guimarães defende a proposta, ainda mais radical, de que um tratamento semântico adequado obrigaria a incluí-la entre as coordenativas.

Fecha o volume um trabalho de Eni L.P. Orlandi sobre o discurso dos livros didáticos de história: peculiaridades sintáticas da linguagem desses textos, reunidas através de um levantamento exaustivo, são interpretadas como meios de realizar (e denunciar) a ocultação dos reais sujeitos do processo histórico de que o livro didático se propõe como um relato.

Em seu conjunto, este sétimo número de *Série Estudos* exprime bem algumas tendências que têm marcado a investigação lingüística em nossa universidade. Em primeiro lugar, todos eles partem de fatos de língua portuguesa: é uma tendência cada vez mais freqüente, que contrasta marcadamente com um longo período de aclimação em que os fatos do português eram considerados apenas como exemplo ou ilustração de teorias em fase de assimilação, com a consequência de produzir imagens distorcidas e fragmentárias.

Os textos compartilham porém uma preocupação de "compreender os fatos" que não se esgota em sua representação compacta; e, precisamente, o esforço de compreensão em que se empenham os vários autores autoriza-os a circular de maneira relativamente livre entre os "níveis" ou "domínios" da análise lingüística que o estruturalismo e o transformacionalismo pareciam haver fixado de maneira tão estável.

Em outras palavras, deve-se procurar em cada um dos artigos deste número, por trás da "análise dos fatos" uma reflexão em que se questionam os limites de disciplinas aparentemente consolidadas como a fonologia segmental (Aubert, Hochgreb), a semântica e sintaxe do período (Perini) e a semântica das condições de verdade (Ilari), ou se exploram diretrizes ainda insuficientemente conhecidas, como a análise quantitativa (Oliveira), a Semântica Argumentativa (Geraldí, Guimarães) e a Análise do Discurso (Orlandi).

Seria de lamentar que qualquer dessas duas chaves de leitura da análise de fatos da língua portuguesa e a da reflexão teórica geral fosse menosprezada.

Até que ponto o saldo deste número seja positivo em ambas é uma questão que, naturalmente, cabe ao leitor decidir.

R. Ilari
Jan. 1981



UNIVERSIDADE
DE
MOGI DAS CRUZES



GRUPO DE ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS DO
EST. DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS,

I

ANAIS DE SEMINÁRIOS

do

GEL

- 1978 -

A Diretoria do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo registra aqui seus agradecimentos especiais aos professores Roberto Atienza e Maria Ângela Russo Abud de Toledo, pela dedicação com que foi assistida nos preparativos do XIX Seminário e na confecção do presente volume.

AGRADECIMENTOS

Esta publicação, que veicula os trabalhos apresentados por ocasião dos Seminários do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, não teria sido possível sem o apoio da Universidade de Mogi das Cruzes, que endossou os propósitos acadêmicos de nossa associação.

O Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo agradece a Universidade de Mogi das Cruzes, na pessoa de seu M.Reitor, Prof. Manoel Bezerra de Melo, e registra o empenho do senhor Sub-Reitor de Ensino e Pesquisa, Prof. Casimiro Ayres Cardozo.

APRESENTAÇÃO

A divulgação dos trabalhos de seus associados constitui uma velha aspiração do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo, que entra neste 1978 em seu décimo ano de atividades contínuas.

Fundado em 1969 como associação regional, o GEL - conta hoje com mais de trezentos associados, e constitui a mais estável e dinâmica sociedade de lingüística do país, tendo-se transformado num poderoso gerador de estímulos - que está longe de esgotar-se.

As atividades do GEL tem-se centrado principalmente nos seminários e nas iniciativas por eles provocadas. A idéia inicial era a de criar um mecanismo que permitisse a homogeneização dos conhecimentos lingüísticos dos professores que o GEL passou a congregar após 1969. Daqui dispôs-se o temário das primeiras reuniões em uma forma sistemática, cobrindo aspectos da Fonética e da Fonologia, da Morfologia e da Sintaxe. Alguns projetos então suscitados derivaram dessa preocupação: a proposta de normas de transcrição fonética, uma coletânea de textos que não chegou a concluir-se, e a circulação de materiais informativos.

A grande expansão dos Cursos de Letras entre 1971 e 1973 e o natural empenho dos professores desses cursos em entrar em contacto com os colegas das Faculdades mais antigas facilitou a realização dos seminários, que percorreram praticamente todas as regiões do Estado. Cursos foram ministrados gratuitamente por associados, e daqui provinham parte dos fundos empregados pelas Faculdades hospedeiras no custeio dos seminários. É de justiça lembrar que, sem a colaboração dessas Faculdades, na pessoa das comissões organizadoras locais, este décimo aniversário não teria sido possível.

O surgimento dos cursos de Pós-Graduação em novos moldes (mestrado e doutorado) e a própria expansão dos estudos lingüísticos no exterior acarretaram novas alterações nos seminários, que passaram a incluir sessões de comunicações de pesquisas em andamento, ao mesmo tempo em que as mesmas-rendidas se abriam para novas áreas, tais como a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Semântica e a Semiótica, e a Lingüística Aplicada a Teoria do Texto.

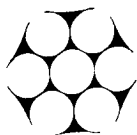
O GEL tem-se preocupado em contribuir para a reflexão sobre o papel que cabe à Lingüística na formação e reciclagem de professores da área de Comunicação e Expressão. Para tanto, tem estimulado o debate sobre os currículos e programas dos Cursos de Letras, sobre a orientação didática proposta ao professor secundário de Português, sobre o livro didático e outros instrumentos de trabalho desse mesmo professor. Tem sido nos últimos anos um dos principais espaços onde se pensam os objetivos e problemas da Pós-Graduação em Lingüística e onde se cotejam perspectivas de pesquisa.

Por ter-se mantido aberto à discussão desses problemas comuns num clima isento de preconceitos, o GEL tem contribuído para reduzir as barreiras criadas pela burocratização de nossas principais Universidades, pelas diferenças de formação e idade, e pela própria distância geográfica.

Na ocasião em que se publica este volume, a Diretoria agradece a quantos asseguraram à nossa associação as condições para seu funcionamento. Um agradecimento especial é dirigido à Universidade de Mogi das Cruzes, que hospeda o XIX Seminário, e ofereceu os fundos necessários para a impressão deste volume.

**XIX Seminário do GEL - Mogi das Cruzes
junho de 1978**

**Rodolfo Ilari - Presidente
Onosor Fonseca - Vice-Presidente
Ataliba T. de Cestilho - Secretário
Jesus Antonio Durigan - Tesoureiro**



SOBRE A LINGUAGEM

**Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino**

Eni Pulcinelli Orlandi

A Indiferença do Material e o Ponto de Vista que o Organiza

Eduardo Guimarães

Algumas Considerações sobre a Negação

Maria Stela Gonçalves

Em Busca de uma Visão Totalizante da Língua

Francis H. Aubert

Processos de Adjetivação em Português e Inglês

Geraldina Porto Witter e outros

**Análise da Eficiência de um Procedimento de Treino Escrito
Em Redação em dois Níveis de Escolaridade**

Eni Pulcinelli Orlandi

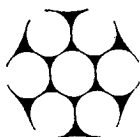
A Linguagem em Revista: a Mulher-Fêmea

Vânia Maria Resende

Apocalipse e Fantástico: Escritura-Leitura de Murilo Rubião

Carlos Alberto da Fonseca

Para uma Leitura de "O Tronco do Ipê"



Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino

DIRETORA GERAL:

Glycia Maria Barbosa da Silva

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Heloísa Seixas Leite

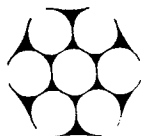
PROFESSORES DO INSTITUTO DE LETRAS:

Angélica Pereira de Almeida, Belmita Maria Silva, Evandro Silva Martins,
Heloísa Seixas Leite, Hely de Almeida Alves, Ineida de Oliveira Marques
Madeira, Yuki Kawano Pucci, Mara Cristina Queiroz Franco, Marco
Antônio Escobar, Maria Dolores Cançado, Maria Nilce Martinelli Pontes,
Newton Mamede, Vânia Maria Resende.

Série Estudos — 3

SOBRE A LINGUAGEM

Publicação do Instituto de Letras das
Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino
Uberaba-Minas Gerais
1977



ÍNDICE

Página

Apresentação	9
A Indiferença do Material e o Ponto de Vista que o Organiza	11
Algumas Considerações sobre a Negação	25
Em Busca de Uma Visão Totalizante da Língua	33
Processos de Adjetivação em Português e Inglês	39
Análise da Eficiência de um Procedimento de Treino Escrito em Redação em dois Níveis de Escolaridade	45
A Linguagem em Revista: a Mulher-Fêmea	52
Apocalipse e Fantástico: Escritura-Leitura de Murilo Rubião	70
Para uma Leitura de "O Tronco do Ipê"	84

APRESENTANDO

... e porque sempre acreditei nos novos é que aceitei apresentar o n.º 3 da Série Estudos, um marco na história do Instituto de Letras das Faculdades Integradas "Santo Tomás de Aquino", de Uberaba, Minas Gerais.

A realização máxima de um professor está na vitória de seus discípulos.

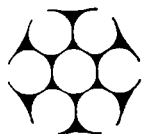
E, eu, hoje, fazendo um retrospecto de minha caminhada me sinto realizada vendo os meus alunos de ontem, brilhando hoje, em cátedras de escolas superiores, numa opção lúcida e crescente pelos valores da pessoa Humana.

Ao lado de mestres e doutores eu os contemplo, já, também, titulados, dando sua contribuição com artigos de alto nível; e, aqui, me imponho a citação de seus nomes: Eduardo Guimarães, Vânia Maria Resende.

Todos os que aqui colaboram estão empenhados em ajudar cada um em seu crescimento, lúcidos da missão de que foram investidos, com artigos de estudos, de pesquisas sérias, profundas, de uma criatividade variável e fecunda a nos abrir, sempre, novas perspectivas.

Uberaba, julho de 1977.

Heloísa Seixas Leite
Diretora do Instituto de Letras



SOBRE O DISCURSO

Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino.

Sírio Possenti

Discurso: Objeto da Lingüística

Haquira Osakabe

Sobre a Noção de Discurso

Eni Pulcinelli Orlandi

A Sociolingüística, a Teoria da Enunciação e
a Análise do Discurso

Eduardo Guimarães

Leis Conversacionais

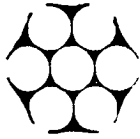
A. Alcir Pécora

Estratégias Discursivas no "Lazarilho de Tormes"

M^a Cecília Perroni Simões

Ensaio Narrativas: do "Jogo de Contar" às Proto-Narrativas

Fls. N.º 05
Pasta N.º 01
Data 11



Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino

DIRETORA GERAL

Elsie Barbosa

DIRETOR DO INSTITUTO DE LETRAS:

Marco Antônio Escobar

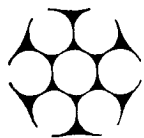
PROFESSORES DO INSTITUTO DE LETRAS:

Angélica Pereira de Almeida, Eduardo Roberto Junqueira
Guimarães, Evandro Silva Martins, Heloísa Seixas Leite, Hely
de Almeida Alves, Mara Cristina Queiroz Franco, Marco Antônio
Escobar, Maria Dolores Cançado, Maria Nilce Martinelli
Pontes, Newton Luís Mamede, Terezinha Hueb Meneses, Vânia
Maria Resende, Yuki Kawano Pucci.

Série Estudos — 6

SOBRE O DISCURSO

**Publicação do Instituto de Letras das
Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino
Uberaba - Minas Gerais
1979**



Série Estudos
Direção: Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Todos os direitos reservados

ÍNDICE

	página
Apresentação	7
Discurso: Objeto da Lingüística	9
Sobre a Noção de Discurso	20
A Sociolingüística, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso	36
Leis Conversacionais	50
Estratégias Discursivas no "Lazarinho de Tormes"	59
Ensaio de Narrativas: do "Jogo de Contar" às Proto- Narrativas	72

APRESENTAÇÃO

A presente coletânea de textos resulta mais da dúvida que das certezas; do ensaio muito mais do que da incursão acabada. Isto, não só porque dificilmente se pode assumir como definitiva qualquer conquista dentro da lingüística, mas também porque todos eles insistem em flancos pouco trilhados ainda e que se situam nesse domínio da Pragmática, a que se denominou *Análise do Discurso*. Nome um tanto quanto ambíguo, engloba tal domínio as investigações que visam a dar conta do processo significativo na instância da própria prática lingüística. Multifacetada quanto o é essa mesma prática a *Análise do Discurso* conhece hoje uma apreciável variedade de preocupações cuja vitalidade está longe de poder ser aquilatada. É sob esse prisma que se consideram os textos da presente coletânea. Dois dos trabalhos ("*Discurso: Objeto da Lingüística*" - Sírio Possenti, e "*Sobre a Noção de Discurso*" - Haquira Osakabe) têm como tônica primordial a preocupação epistemológica e a tentativa de equacionamento de constantes conceituais e estratégias do domínio da *Análise do Discurso*. Dois outros se ocupam de aspectos específicos da pragmática: o primeiro (*A Sociolingüística, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso*" - Eni P. Orlandi), observando o problema da convenção, trabalha, como decorrência, a distinção entre *Língua e Discurso*, preocupando-se com a articulação entre o histórico, o social e o lingüístico; o segundo ("*Leis Conversacionais*" - Eduardo Guimarães) discute a formulação das leis conversacionais, reformulando a lei da qualidade e do modo, através da substituição da primeira pela lei da "sinceridade" e da proposição da segunda dentro das determinações articuladas pela situação de produção. Esse tipo de preocupação consiste numa tentativa de tornar coerente a relação entre constantes conversacionais e variáveis ilocucionais. Finalmente, os dois últimos trabalhos centram sua preocupação na percepção de fenômenos discursivos relevantes para outros campos de interesse: o primeiro ("*Estratégias Discursivas no "Lazarillo de Tormes"*" - A. Alcir B. Pécora) procura evidenciar a relevância de procedimentos típicos do discurso para a compreensão de um texto literário. O segundo tenta, na percepção dos mecanismos de aquisição da linguagem, a emergência de processos discursivos concernentes a um tipo de discurso (a narrativa), considerando sua própria natureza pragmática.

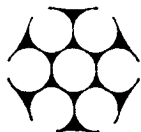
O conjunto dos trabalhos que aqui se apresentam, embora diversificado em seus objetivos mais específicos, insiste em certas possíveis regularidades e em constantes de usos lingüísticos na contínua correlação com seu contorno situacional. Inscritos nos limites de uma abordagem ainda tensa pela própria fluidez do terreno explorado, os trabalhos se dispõem como produto de um esforço no sentido de expor ao debate as reflexões de seus autores. Resta esperar que tal debate se instaure a partir desta publicação.

Campinas, dezembro de 1979.

Hakira Osakabe

Fis. 8.0
Pasta 6.0
Rubrica

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino

Eduardo Guimarães

**Pressuposição e Isotopia do Discurso:
Considerações Preliminares**

Francis H. Aubert

Para uma Definição Estrutural da Sílabas

Eni Orlandi

O Verbo e a Voz: Uma Forma de Análise

Francis H. Aubert

Martha Steinberg

O Verbo Mandar e suas Correspondências em Inglês

M. Beatriz Luti

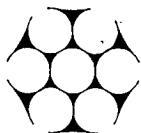
M. Bernadette de Oliveira

Privação Cultural e Ensino

M. Stela Gonçalves

Análise Sociolingüística da Fotonovela

Série Estudos - 2



Publicação do Instituto de Letras
das Faculdades Integradas Santo
Tomás de Aquino

DIRETORA GERAL:

Glycia Maria Barbosa da Silva

DIRETORA DO INSTITUTO DE LETRAS:

Heloísa Seixas Leite

PROFESSORES DO INSTITUTO DE LETRAS:

Angélica Pereira de Almeida, Belmita Maria Silva, Evandro Silva Martins, Heloísa Seixas Leite, Hely de Almeida Alves, Ineida de Oliveira Marques Madeira, Iuki Kawano Pucci, Mara Cristina Queiroz Franco, Marco Antônio Escobar, Maria Dolores Cançado, Maria Nilce Martinelli Pontes, Newton Mamede, Vânia Maria Cristina.

ÍNDICE

Página

Pressuposição e Isotopia do Discurso: Considerações Preliminares	9
Para Uma Definição Estrutural da Sílabas	21
O Verbo e a Voz: Uma Forma de Análise	37
O Verbo Mandar e suas Correspondências em Inglês ..	55
Privação Cultural e Ensino	63
Análise Sociolinguística da Fotonovela	75

UNESP

UNIVERSIDADE
ESTADUAL
PAULISTA

"Julio de Mesquita Filho"

Fls. N.º 06
Pasta N.º 01
Rubrica A



GRUPO DE ESTUDOS
LINGÜÍSTICOS DO
EST. DE SÃO PAULO

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

III

ANAIS DE SEMINÁRIOS

DO

GEL

CAMPUS DE ARARAQUARA

- 1980 -

GEL

Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo

UNESP

Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação

"Campus" de Araraquara

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Araraquara

1980

SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO

ENI PULCINELLI ORLANDI
SÍRIO POSSENTI
JOÃO WANDERLEY GERALDI
EDUARDO J. GUIMARÃES
JESUS ANTONIO DURIGAN

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DO DISCURSO

Campinas

1981

SUMÁRIO

Apresentação

ENI PULCINELLI ORLANDI

"Funcionamento e Discurso" /7

SÍRIO POSSENTI

"Discurso e texto: imagem e/de constituição"/ 39

JOÃO WANDERLEY GERALDI

"Tópico-comentário e orientação argumentativa"/63

EDUARDO ROBERTO JUNQUEIRA GUIMARÃES

"Estratégias de relação e estruturação do texto"/91

JESUS ANTONIO DURIGAN

A Contradição do encontro: análise e interpretação"

/115

APRESENTAÇÃO

Esta publicação reúne textos que discutem diferentes aspectos de um mesmo objeto: o discurso. Os quatro primeiros foram inicialmente apresentados em uma mesa-redonda sobre discurso que coordenamos no XXIII Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos (GEL) realizado em Ribeirão Preto, nos dias 22 e 23 de maio deste ano.

"Funcionamento e Discurso" (Eni Orlandi) é um estudo que considera a tipologia e o conceito de funcionamento discursivo como centrais para a análise de discurso. Operando com paráfrases e refletindo sobre a questão do estilo, procura demonstrar que formas diferentes sempre significam diferentemente. Determinam-se, dessa forma, os mecanismos de efeito de Sentido.

Em "Discurso e texto: imagem e/de constituição", S. Possenti sugere, a partir do uso de elementos coesivos, que a forma ou estilo dos textos é uma função da imagem que o falante faz da língua, e, através dela, a imagem que faz de si mesmo, do interlocutor e do referente. Neste sentido, os discursos não seriam jamais espontâneos; o falante quereria sempre falar adequadamente, i. é, significativamente.

Em "Tópico-comentário e orientação argumentativa" J. Wanderley Geraldi defende a hipótese de que a argumentação é uma atividade estruturante do discurso, explorando especialmente o movimento discursivo, cuja progressão se daria em duplo sentido: de avanço e re

torno. Mais especificamente, procura mostrar que às conclusões resultantes da orientação argumentativa de um enunciado pode coordenar-se o enunciado seguinte.

"Estratêgias de Relação e Estruturação do Texto" (Eduardo Gruimarães) distingue texto de diálogo e procura desenvolver o conceito de estratégias de relação e aplicá-lo ao estudo da sintaxe do texto, considerando argumentação, tema e comentário no estudo do uso de algumas conjunções.

"A Contradição do Encontro: análise e interpretação" (J. A. Durigan) procura demarcar um percuso analítico-interpretativo do discurso narrativo. Considerando fundamental o conceito de espetáculo narrativo entendido como uma forma significativa capaz de "dizer" o discurso que o originou. Ao mesmo tempo, permite recuperar simultaneamente o contexto que lhe deu origem e a dimensão histórica em que o discurso se insere.

Esse conjunto de textos, ao mesmo tempo em que analisa fatos de linguagem, discute posições teóricas e reflete sobre a metodologia de trabalhos que tratam da estruturação discursiva. Assim, esperamos que esta publicação possa contribuir para os estudos que se fazem em torno do discurso.

Eni Pulcinelli Orlandi

Junho, 1981