

ANÁLISE DE DISCURSO PEDAGÓGICO: DA MATERIALIDADE LINGUÍSTICA À MATERIALIDADE DISCURSIVA

Rosyane Mayre Pimenta Natal¹

Resumo: Toda manifestação de linguagem é atravessada por questões subjetivas. Isto significa que um texto e seu sentido, por exemplo, não se faz apenas de uma materialidade linguística. Por estarmos inscritas no campo do discurso, ao olhar para a materialidade linguística, buscamos relações com o extralinguístico. Este extralinguístico a ser considerado é, em Análise de Discurso de filiação francesa, o ideológico, o social, a história e o próprio sujeito enquanto interpelado pela ideologia. Nesta pesquisa, mobilizamos algumas sequências discursivas identificadas à formação discursiva do discurso pedagógico com objetivo de produzir um gesto de análise que coloque em evidência os sentidos em relação ao sujeito-aluno e sua produção escrita. A partir disso, espera-se produzir uma discussão profícua a respeito das noções de autoria, lugar discursivo e sobre a escrita que se pratica na escola.

Palavras-chave: Linguagem escrita; Alfabetização; Lugar discursivo; Autoria; Fracasso escolar; Análise de discurso.

PEDAGOGICAL DISCOURSE ANALYSIS: FROM LANGUAGE MATERIALITY TO DISCURSIVE MATERIALITY

Abstract: Subjectivity crosses every language manifestation. This means that a text and its meaning, for example, is not just a result of linguistic materiality. Since we are inscribed in the field of discourse, when looking at linguistic materiality, we seek for relationships with the extralinguistic. Consider the extralinguistic as, in the Discourse Analysis of French affiliation, the ideological, the social, the history and the subject itself as interpellated by ideology. In this research, we gather some discursive sequences identified to the discursive formation of the pedagogical discourse in order to produce a gesture of analysis that highlights the meanings in relation to the subject-student and his written production. Based on this, it is expected to produce a fruitful discussion about the notions of authorship, discursive place and about the writing that is practiced in school.

Key-words: written language; literacy; discursive place; authorship; school failure; discourse analysis.

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFPR). E-mail: rosyane.fono@gmail.com

Análise de discurso: onde teoria e método se entrelaçam

A Análise de Discurso (AD) articula língua, ideologia e sujeito, e esta articulação é feita no entremeio entre a Linguística, a Filosofia e as Ciências Sociais. Mais especificamente, a AD articula conhecimentos⁴ da teoria da sintaxe e da enunciação, da teoria da ideologia e da teoria do discurso enquanto determinação histórica. Estes conhecimentos são atravessados por uma noção de sujeito que é emprestada da psicanálise. É a partir desta articulação que o pesquisador em AD pôde entender a ideologia enquanto aquilo que abre o discurso para a possibilidade de falhas e equívocos. A manifestação da ideologia no discurso é considerada a partir da historicidade e, em AD, esta manifestação é considerada como materialidade discursiva, inserida em um funcionamento discursivo. Nas palavras de Orlandi (2014, p. 26), podemos considerar a ideologia enquanto “interpretação de sentido em direção determinada pela relação da linguagem com a historicidade, matéria da contradição e do equívoco, em seus mecanismos imaginários”.

A ideologia se realiza nas instituições correspondentes, os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), sendo a Escola uma destas instituições. Neste sentido, “a prática escolar produz formas particulares que podem ser designadas pela ‘ideologia escolar’” (ALTHUSSER, 1999, p. 109). Com isso o autor que dizer que há uma Ideologia Primária, que tem seus elementos determinados pela ideologia de Estado e se realizam nos AIE, e há uma Ideologia Secundária, subordinada à primeira, que é produzida no interior dos AIE (ALTHUSSER, 1999, p. 110). A Ideologia Secundária é subordinada à Primária porque “são produzidas por uma conjunção de causas complexas nas quais figuram, ao lado da prática em questão, o efeito de outras ideologias exteriores, de

outras práticas exteriores – e, em última instância, por mais dissimuladas que se encontrem, os efeitos mesmo longínquos, na realidade, muito próximos, da luta de classes” (ALTHUSSER, 1999, p. 110). Por este motivo, para compreender o AIE Escolar e sua subformação ideológica, devemos compreender quais são e como funcionam as formações ideológicas do Estado.

Antes da sociedade tornar-se essencialmente capitalista, o AIE dominante era a igreja. Após a Revolução Francesa, a burguesia foi gradativamente se fortalecendo e buscando formas de garantir sua hegemonia política e ideológica com objetivo de perpetuar as relações de produção capitalistas. Com isso, Althusser propõe a tese de que o AIE que foi colocado como dominante nas sociedades em que o capitalismo estava bem estabelecido é o AIE escolar. O par igreja-família teria sido substituído pelo par escola-família. O AIE escolar, tal qual todos os AIE, funciona de modo a reproduzir as relações de produção vigentes no capitalismo. Cada AIE faz isso de uma maneira que lhe é própria e o AIE escolar faz isso de uma forma silenciosa. A criança, desde muito cedo, é submetida a anos e anos de exposição a um “savoir-faire” que é totalmente revestido ideologicamente. Esse savoir-faire prepara as crianças para o trabalho, que pode ser de toda ordem, mas não para qualquer criança. É pelo funcionamento ideológico que os lugares sociais serão “obviamente” ocupados por cada criança: uns serão explorados, outros serão agentes da exploração. Nas palavras de Althusser:

Ora, é pela aprendizagem do que se reduz, no final das contas, a alguns “savoir-faire” definidos, revestidos pela inculcação maciça da ideologia da classe dominante que são, por excelência, reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Antecipo, aqui, em relação às demonstrações que forneceremos, proximamente, dizendo que os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista estão, naturalmente, encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola que reina à escala universal, já que se trata de uma das formas

essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (...) (p. 169).

Em outras palavras, na escola aprende-se alguns conteúdos (escrita, números, geografia, literatura...), mas também aprende-se regras (de convivência, de boas maneiras, de moral...) as quais todo sujeito precisará conhecer e praticar para garantir a reprodução das condições de produção. Neste sentido, a escola busca garantir a existência da submissão dos operários à ideologia dominante e a existência da submissão dos agentes da exploração a esta mesma ideologia dominante, cada um desempenhando seu papel. E a escola desempenha esse papel tão bem justamente por conseguir passar a ilusão de neutralidade, de sem ideologia, laica.

Em Pêcheux, a ideologia é entendida como um dos princípios organizadores da Formação Discursiva (FD), juntamente com a noção de sujeito. Neste sentido, a FD expressa o que pode e deve ser dito a partir de determinada conjuntura ideológica. Pêcheux acredita que nenhum discurso é constituído ao acaso, mas sim que a ideologia é sempre uma força constitutiva dos discursos, e que a possibilidade de discurso ocorre na língua enquanto materialidade da qual emanam os efeitos de sentido. E o lugar da constituição dos sentidos é a FD (PÊCHEUX, 2014).

Na presente pesquisa, a noção de formação discursiva é muito importante porque um tipo específico de discurso nos interessa especialmente: o discurso pedagógico (DP). A FD do DP apresenta um modo de funcionamento já cristalizado, porém, através do trabalho de análise realizado a partir da materialidade discursiva, é possível produzir uma discussão fértil do ponto de vista da articulação entre língua e ideologia.

Segundo Orlandi (2006), o discurso pedagógico é caracterizado como predominantemente

autoritário, pois nele a polissemia está contida, o referente está “ausente”, os interlocutores são “apagados” e há um agente exclusivo. Nesse tipo de discurso pedagógico, a utilidade e o interesse do interlocutor não estão em jogo. Ao contrário, os conteúdos apresentam-se como algo que se “deve” saber, no imperativo, e se instaura a noção de “erro”. Isso ocorre devido ao modo de construção do discurso pedagógico, que se pretende representante do saber científico, objetivo e homogêneo. Trata-se de um dizer institucionalizado que se origina na Escola e que, em tese, existe para transmitir informação de forma neutra. No entanto, as condições de produção do discurso pedagógico apontam para a “contenção da polissemia”, ou seja, não há rompimento e transformação de sentidos, apenas o “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 2006, p. 29), representado por um único agente, o professor, e que busca “estancar a reversibilidade”. O discurso pedagógico usa a cientificidade para se disfarçar de transmissor de informação, mas isto ocorre de forma a fixar definições, a produzir cortes polissêmicos e “encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas” (ORLANDI, 2006, p. 29). Deste modo, o professor não se mostra como o mediador do saber científico, mas sim como origem do próprio saber, equivalendo o saber e o dizer. É neste sentido que o discurso pedagógico aparece como “discurso do poder”: ele instaura a noção de erro ao mesmo tempo em que se coloca como detentor do saber (ORLANDI, 2006).

Sustentando as noções expostas até aqui, há uma prática. Esta prática é estritamente escolar e relacionada às formas pelas quais a linguagem escrita é trabalhada. A escrita de um texto, por exemplo, conta com uma anterioridade e deveria haver, também, um “depois”, um “ir além dos muros da escola”. No entanto, o que geralmente vemos é que o destino do texto na escola não vai além da correção seguida pelo engavetamento. O

engavetamento dos textos escolares impossibilita a circulação dos sentidos, impossibilita que outros leitores possam trabalhar os sentidos do texto, e isso interfere negativamente no ensino da escrita, pois a escrita parece mercadoria de troca entre o aluno e a escola. Neste sentido, Geraldi comenta:

A produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial. Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará uma nota para o texto)? (GERALDI, 1984, p 54).

Nesta mesma linha de pensamento, Brito (1984) problematiza o fato de que, na escola, a interlocução não é trabalhada. Assim, o aluno fala para um “não sei quem”. Ao mesmo tempo, a instituição escolar é “o grande interlocutor” nas atividades de linguagem desenvolvidas pelo aluno, o que poderá ser problemático se pensarmos, como já comentado anteriormente, que a escrita deveria traspor os limites da escola, não ser mera atividade escolar. Este “grande interlocutor” é personificado na figura do professor e traz consigo uma série de efeitos, como o efeito de autoridade, de detentor do saber, de guardião da língua.

É importante ressaltar que, para a análise do discurso pedagógico a que me proponho, todas estas questões são importantes, pois ajudam a compreender e a formular o arquivo, tal como definido por Pêcheux. No entanto, não se trata de acusar os professores de serem desinformados sobre questões de língua e de discurso e/ou apontar falhas em suas práticas. Sabemos que o discurso pedagógico e até mesmo a prática pedagógica ocorrem a partir de uma historicidade, a partir de uma memória acerca dos sentidos atribuídos ao aluno, à escrita e à escola.

Para entrar no jogo da linguagem e constituir-se como sujeito falante, a pequena criança precisa

da significação do outro. É o outro que lhe interpreta (corpo e fala), que lhe alça ao lugar de falante, que lhe insere no funcionamento da língua. De forma parecida, para assumir o papel de autor, o sujeito precisa estar submetido à interlocução, ou seja, precisa do outro enquanto possibilidade de atribuição de sentidos. Este outro também pode ser o Outro com letra maiúscula, representando a língua em funcionamento. Em AD, pensamos a escrita enquanto discurso que se constrói no atravessamento de outros discursos. Conforme Coracini,

O escrito é sua escrit(ur)a; somos produzidos na e pela escrit(ur)a – ou, melhor dizendo, pelo discurso – que vem de mim e do outro – na medida em que apenas este nos confere lugar, posições-sujeito, uma identidade, ainda que efêmera, ainda que sempre em mudança, mudança que vem do outro e que se faz verdade em mim, no arquivo – sem lugar – do inconsciente, no arquivo das obras que damos a conhecer, obras-livros, obras-textos, mas também obras-ações, obras-attitudes, obras-comportamento. [...] Por isso, não basta que o outro fale por nós de nós, é preciso que eu fale, que eu escreva, que eu me chame, enfim, que eu construa a “minha” identidade – que é sempre “do outro”, que vem do outro, já que só me vejo pelo espelho do olhar do outro, como afirma Lacan (1949-1998) [destaques da autora]. (CORACINI, 2008, p. 183).

Geraldi (1984, p. 122) comenta que, na escola, o sujeito não coloca sua palavra no texto, mas sim exercita o uso da escrita através de uma situação artificial para que, um dia, seja capaz de se expressar verdadeiramente através da escrita. O uso da escrita com sentido fica, então, para o futuro. Nas palavras do autor, “ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”. Para mudar este quadro, tanto o aluno como o professor deveriam ter suas imagens retrabalhadas, ou seja, a função aluno e a função professor deveriam passar por deslocamentos.

A AD tem como objeto específico o discurso enquanto efeito de sentidos entre os sujeitos (PÊCHEUX, 2010). Trata-se de um objeto que se constitui na materialidade linguística, mas esta por si só não garante a análise a que se propõe o analista de discurso. É preciso compreender que cada sequência discursiva está ligada a dizeres anteriores e, até mesmo, a dizeres futuros se pensarmos no jogo de imagens que os sujeitos estabelecem no momento da enunciação. Tais jogos pressupõem tanto o já dito como as possíveis implicações de seu dizer em outros dizeres. Isso significa que o histórico, o político e o inconsciente estão implicados em cada discurso que possa ocorrer, e em suas mais variadas formas. É por esses motivos que a AD não toma como diretas as relações entre os sujeitos e a linguagem.

Ressalto, portanto, que o sentido com o qual trabalhamos não é o sentido literal, é o sentido intervalar, “é o resultado de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem, este intervalo não é um vazio, é o espaço configurado pelo social” (ORLANDI, 2006, p. 139).

Buscando compreender a forma pela qual o discurso pedagógico produz sentidos, proponho um gesto interpretativo que faz trabalhar os limites simbólicos entre a materialidade linguística e a materialidade discursiva. Em outras palavras, busco compreender os mecanismos dos processos de significação a partir da formação discursiva do discurso pedagógico. Para tanto, foram mobilizadas nove sequências discursivas que fazem parte de um corpus maior, relativo à minha pesquisa de doutorado, pesquisa esta que foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFPR, tendo sido aprovada sob o parecer de nº 2802095, na data de 06 de agosto de 2018. Este corpus foi constituído a partir de uma conversa realizada com professores do ensino fundamental. As sequências discursivas serão apresentadas e os

gestos de análise produzidos, buscando trabalhar os sentidos ali envolvidos: os sentidos em relação ao sujeito-aluno e sua produção escrita. A partir disso, espera-se produzir uma discussão profícua a respeito das noções de autoria, lugar discursivo e sobre a escrita que se pratica na escola.

Gesto de análise

Ao falar sobre o texto do aluno, o professor coloca em circulação sentidos diversos. Estes sentidos podem estar relacionados não somente ao texto, enquanto materialidade escrita, mas também ao aluno, enquanto sujeito da escolarização. Assim, os sentidos a respeito do sujeito-aluno e de sua escrita, dizem de uma historicidade ligada à linguagem escrita enquanto objeto ensinável. A seguir, mobilizo algumas sequências discursivas (SD) que me permitiram trabalhar os sentidos em relação a este objeto e ao sujeito-aluno.

SD 1: “Um as palavras soltas, que não faz o texto mesmo, não forma texto, daí você olha e tá lá escrito “eu bala hoje” e você pensa como que *isso* chega até aqui” [falando sobre o que costuma observar quando lê os textos dos alunos].

O funcionamento discursivo da SD 1 nos leva a um exercício não muito simples de interpretação. Podemos, primeiramente, preencher o sentido de “*isso*” e, depois, podemos tentar compreender *como* ele significa. Com as informações contidas no interior da própria SD 1, preenchamos o sentido de *isso* como “palavras soltas”, “não forma texto”, “eu bala hoje”, ou seja, essa escrita que não deveria ter chegado “até aqui”. Neste caso, estamos considerando que *isso* está desempenhando uma função anafórica na SD 1. Já para compreender *como* ele significa, precisamos ir além da materialidade linguística. Outros sentidos, menos evidentes e mais difusos, podem emergir porque o funcionamento discursivo aponta não só

para o próprio discurso, mas também para o todo complexo do interdiscurso. Nesse ponto é que nos deparamos com os sentidos de uma língua que deve se apresentar em conformidade com o esperado pela instituição escolar. Interessante notar que *isso* abre para possibilidades interpretativas diversas, sem impor uma específica, mas que o interlocutor “preenche”. Ou seja, o sentido sempre pode ser outro, mas não qualquer um. E é isso que estamos problematizando. No entanto, no interior da formação discursiva (FD) do discurso pedagógico (DP), este processo se dá com efeito de naturalidade, o efeito de desmerecimento é naturalizado. Sendo assim, o enunciado “*como que isso chega até aqui?*” diz de uma queixa relacionada às formas pelas quais a escrita da criança se apresenta. E não há escrita sem um sujeito para escrevê-la. O que ocorre é, portanto, a desqualificação não só da escrita, como também do trabalho realizado pelo sujeito-aluno. Quando a escrita é tomada como produto, a crítica ao produtor vem “embutida”. Trata-se de um processo que costumamos, em Análise de Discurso (AD), descrever como *todo sentido se refere sempre a outros sentidos*. E nesse processo, o que o sujeito fala não se limita ao que ele quis dizer (e nem temos acesso a isso, apenas a *ilusão de*), mas abrange uma vasta possibilidade de atribuição de sentidos. Nas palavras de Pêcheux (2014), “algo fala sempre antes, em outro lugar, independentemente”.

Vejamos agora quais outros sentidos estão sendo mobilizados no interior da FD do DP ao se falar sobre a escrita do aluno.

SD 2: “Sim, sempre que dá, sim, eu gosto. Porque é uma oportunidade de você mostrar pro aluno que ele errou, que ele tem que melhorar e depois mostrar, dizer que ficou melhor. O aluno tem que *refletir* também né, *alguns não refletem, não enxergam o texto*, a gente tem que mostrar” [falando sobre fazer a atividade de reescrita de textos].

SD 3: “Eles não conseguem interpretar coisas assim, *nem o que está explícito, e nem o que está implícito*, eles não conseguem, eles têm muita dificuldade” [falando sobre atividades de interpretação de texto].

SD 4: “Eles não conseguem perceber. Muitas vezes *a informação está ali escrita no texto e eles não conseguem retirar essa informação* do próprio texto, mesmo estando *explícito, totalmente explícito*. *Tá ali escrito, você pergunta, eles não respondem, eles não sabem. E daí como é que faz, né?*” [falando sobre atividades de interpretação de texto].

A materialidade discursiva das SDs 2 a 4 tem o efeito de sentido de que a escrita é uma materialidade que dá acesso a uma informação, de forma óbvia. Algo que se equivaleria ao ato de observar o lado de fora de casa através de uma vidraça límpida, transparente. Diante da “dificuldade” do sujeito-aluno, o que emerge nos discursos é da ordem do inconformismo: “*não enxergam o texto*”, “*nem o que está explícito, e nem o que está implícito*”, “*a informação está ali escrita no texto e eles não conseguem retirar essa informação*”. O sujeito-professor, enquanto alfabetizado e fluente no uso desta tecnologia, não reconhece que há formas diferentes de se relacionar com a linguagem escrita.

Outro efeito de sentido que emerge é o de uma escrita que oferece uma possibilidade específica de interpretação, que é a esperada pelo próprio professor. Além disso, não há efeito de sentido de escrita enquanto objeto dialógico. O que emerge na materialidade discursiva da SD 4, por exemplo, tem a ver com algo exterior ao discurso: uma prática de leitura, realizada em sala de aula, que não pressupõe a heterogeneidade nem da escrita, nem do ato de interpretar. O não-dito, neste caso, faz ressoar a individualidade com que as atividades de leitura e escrita são propostas, individualidade esta que serve à lógica da avaliação (provas, notas), ou seja, condizente com as condições materiais de

existência vivenciadas na escola. Estes discursos afastam a ideia de leitura/escrita enquanto trabalho de circulação de sentidos e estabelece um “limite” para a existência do texto do aluno.

Vemos emergir no discurso da SD 2 um exemplo dessa prática escolar, em que a escrita e a reescrita do texto existem unicamente para um “treino de escrita”. O sentido é o de uma escrita que existe por ela mesma, apenas para a prática, limitando e controlando a circulação de sentidos a partir da escrita do aluno. Já nas SDs 3 e 4, os sentidos que emergem são os de que para ser evidente aos olhos, basta que esteja escrito. O discurso pedagógico coloca em evidência o sentido de texto enquanto objeto a ser interpretado, porém esta interpretação é regida pela busca de informações que o professor considerar importante, sem instaurar a interlocução. Sendo assim, os sentidos de “interpretar” se alinham aos de “retirar informações”. Ao estabelecer como problemático o fato de o aluno não conseguir retirar do texto a informação solicitada, o discurso pedagógico possibilita interpretar que a imagem que o professor constrói do aluno é a de um sujeito que tem a escrita como uma evidência, tal qual o próprio professor. Em outras palavras, o DP instaura a ideia de *sentido* enquanto algo evidente aos olhos da criança da mesma forma que seria evidente para o próprio professor, apagando as diferentes formas de estar na linguagem a que os sujeitos estão submetidos, negando as diferenças entre adulto (já alfabetizado) e criança (em aquisição). As diferenças entre as posições-sujeito na linguagem são vistas como problemáticas, pois os sentidos do texto são tomados como evidentes e há a injunção à interpretação da forma como o professor espera.

A transparência da escrita e a individualização de processos que deveriam ser dialógicos são efeitos de sentidos que se estabelecem, em partes, por conta do imaginário que se constrói a respeito

do que é “ensinar” a escrita. Em outras palavras, que pode ser dito sobre a escrita do aluno, a partir da FD do DP, parece estar ligado aos sentidos de uma escrita estritamente escolar. Vemos que a materialidade discursiva do discurso pedagógico impõe limites ao trabalho do aluno, tanto no ato de escrita como no ato de leitura, colocando em evidência que a escola não alça o aluno à posição de sujeito-autor, corroborando com outras pesquisas, como a de Gallo (1989).

Ainda pensando nos sentidos a respeito da escrita do aluno, temos que, no interior do DP, discursos sobre o “erro” circulam fortemente. Vejamos as SDs 5 e 6:

SD 5: “Mas assim, mesmo os que escrevem, eles chegam com muitos *problemas* de segmentação, de troca de letras, de hipersegmentação, hiposegmentação, os dois, omissão de letras, então assim, eles têm bastante *problemas* de alfabetização” [falando sobre o que costuma observar quando lê os textos dos alunos].

SD 6: “é poder não pode [ter erros] mas vai ter sempre, porque *a gente não consegue eliminar os erros*, então infelizmente as vezes tem que tocar o barco porque não dá pra prejudicar a turma toda, esperando” [falando sobre o que costuma observar quando lê os textos dos alunos].

A materialidade linguística das SDs 5 e 6 nos permite identificar aquilo que é considerado “problema” e que precisa ser eliminado (os erros, as trocas de letras, a hipersegmentação, etc). Esta materialidade, se pensada discursivamente, nos provoca uma interpretação em relação ao sentido de ser aluno em situação de aprendizagem, ou seja, como o discurso sobre a escrita do aluno produz significados que são, eles mesmos, constituintes de um sujeito. Se, por um lado, a escrita que o aluno produz serve para a identificação de “problemas”, por outro, este problema é negligenciado, dada sua insistência em emergir (“*mas vai ter sempre*”) e

dada a relação de temporalidade que se estabelece (“*porque não dá pra deixar a turma toda esperando*”). Eis a contradição que se instaura entre a condição material de existência e a recorrência do sentido de “erro” enquanto algo que precisa ser modificado. Falar sobre o “erro” se torna uma forma de colocar em circulação os sentidos sobre uma escrita que não é a pretendida pela escola. É por necessitar tanto da intervenção do professor que a polissemia é contida no discurso pedagógico. Uma das formas de conter a polissemia é justamente mantendo o foco no erro, pois ele instaura no discurso a possibilidade de dizer sobre aquilo que falta, de dizer sobre aquela escrita que não é a ideal. Assim, a intervenção do professor, pautada na interdição do “erro”, afasta a possibilidade de um trabalho voltado para as relações que o aluno estabelece com sua própria escrita. Ao mesmo tempo, os sujeitos-alunos são colocados em desvantagem uns em relação aos outros (“*não dá pra prejudicar a turma toda*”). Além disso, alguns sentidos em relação ao trabalho que o aluno realiza no momento da escrita residem no fato de que o DP parece não reconhecer como “texto” aquilo que o aluno escreve. Isso decorre do fato de que, para ser texto, é preciso que o professor o reconheça e o valide como tal. Vejamos:

SD 7: “Porque tem vezes que não tem nada com nada, não tem uma história, sabe? Eu vejo que tem que ter uma sequência, uma ideia que seja atrativa. [...] Acho que o bom texto com argumentos **é só quem já pensa e sabe que tem que ser assim. A criança pequena não sei se consegue pensar em colocar um sentido** *‘praquilo’*, ela quer fazer a atividade só, mas escreve de um jeito mais sem sentido” [falando sobre o que costuma observar quando lê os textos dos alunos].

SD 8: “Tem que ter argumentos e lógica, mas acho que é isso, argumento e lógica, porque tem uns que começam a falar do cachorro e terminam

lá com o leão, alguma coisa assim, ou cachorro e termina com vaca, tem que ter uma lógica. Tem que saber expressar o que pensou, às vezes eles tem boas ideias, mas não conseguem colocar no papel. Acho que precisa conseguir colocar algo interessante ali” [falando sobre o que costuma observar quando lê os textos dos alunos].

SD 9: “Tem algumas crianças que ainda a gente consegue atingir, que conseguem ampliar um pouco, tem essa ampliação no vocabulário. E aquela coisa assim, em blocos, como se estivessem respondendo só o que você perguntou, não conseguem ampliar” [falando sobre o que costuma observar quando lê os textos dos alunos].

A materialidade discursiva das SDs 7, 8 e 9 coloca em jogo uma contradição. O discurso pedagógico, como já comentamos, é um discurso autoritário, que trabalha para conter a polissemia. As atividades desenvolvidas em sala de aula são realizadas de modo a extrair do aluno somente aquilo que interessa no momento. É comum, por exemplo, encontrar críticas às formas mecanicistas e descontextualizadas pelas quais as atividades são enunciadas. A atividade de produção de texto é submetida ao comando do professor e a capacidade de seguir este comando também é avaliada pela escola. No entanto, em algum momento, os alunos serão cobrados em relação à argumentação e criatividade de seus textos. Desta forma, a contradição reside em demandar um texto com lógica, com sentido, com argumentos e que vá além daquilo que o professor pede, mas sem proporcionar situações em que o aluno possa se alçar ao lugar de sujeito do discurso da escrita, sem proporcionar a circulação de sentidos a partir do texto do aluno. Creio que isso ocorre devido à forma como se pensa os sentidos. O funcionamento da SD 7 abre para a possibilidade interpretativa de que o “dar sentido” é uma faculdade cognitiva que ainda não foi alcançada pela criança pequena. Ou

seja, o sentido não é visto como algo que circula e que pode derivar de um trabalho conjunto, de uma conversa, de uma leitura, etc. Deste modo, o discurso pedagógico funciona de modo a instaurar um limite para a circulação de sentidos a partir da escrita do aluno.

Seja a partir de uma suposta transparência da escrita, da ênfase na interdição do erro ou do não reconhecimento da escrita enquanto algo que faz texto e que, portanto, proporciona a circulação dos sentidos, o DP atualiza os sentidos presentes em uma prática disciplinante. Silva (2015) explica que a linguagem escrita pode ser tomada como evidência e que, a partir disso, realiza-se, contraditoriamente, uma divisão no interior de uma mesma língua.

Para fugir do mecânico e do repetitivo, da alienação e do fracasso escolar, a alfabetização, em teorias, em práticas e em políticas, começa, quase sempre, a desdobrar-se em categorizações e divisões, no sentido de delimitar e determinar a natureza da escrita e da leitura, da escolarização, enfim, seus alcances e limites, bem como suas finalidades sociais e políticas. Com isso, o objeto vai-se fragmentando e dispersando em busca de uma completude, imaginária, por meio de oposições, de forma que se possa formar o cidadão: ler/escrever, cópia/escrita, ler/compreender, saber ler/saber escrever, ler letra de forma/ler letra cursiva, ler placas/ler textos, ler/decodificar, escrever/codificar, leitura mecânica/leitura compreensiva, leitura intensiva/leitura extensiva, alfabetização natural/alfabetização funcional, analfabeto primário/analfabeto secundário, alfabetização/letramento, alfabetizado/letrado... (SILVA, 2015, p. 264).

Os sentidos sobre a atividade de escrever textos parecem levar à construção de um imaginário em que a escrita é representação e que o objetivo em torno de sua (re)produção é o de apresentar um produto que seja a expressão de um ideal de língua. Assim, o que vemos circular no DP é o sentido de uma língua disciplinada e à serviço da disciplinarização.

Por fim, ressalto que o DP coloca em circulação os sentidos de uma escrita que se disciplina a partir de uma prática normatizadora do

ponto de vista da interpretação que o aluno realiza, da ortografia que apresenta e do atendimento de certas expectativas em relação ao conteúdo de seu texto. Neste sentido, vale a pena pensar, a partir da FD do DP, sobre a qualidade da relação sujeito-aluno/linguagem escrita que a escola possibilita. Podemos pensar que a prática discursiva com leitura e escrita na escola deveria proporcionar a inscrição do sujeito-aluno em um determinado lugar discursivo. Este lugar discursivo é o da autoria. Ocorre que o gesto interpretativo, lançado sobre a materialidade discursiva aqui mobilizada, colocou em evidência um DP que não considera a escrita do aluno como interpretável e, como consequência, o sujeito-aluno não se faz autor. Estou considerando a proposição de Orlandi (1996) de que a autoria se constitui quando o que o sujeito produz é interpretável. Mais do que isso, como vimos, a prática de leitura e escrita na escola não toma a escrita do aluno enquanto discurso e não coloca os sentidos em circulação. Por consequência, o sujeito-professor não inscreve o discurso do aluno no interdiscurso. Uma escrita voltada para o treino de uma ortografia perfeita, uma escrita que serve para colocar os sujeitos-alunos uns em desvantagem aos outros, uma leitura guiada para a retirada de informações ilusoriamente explícitas, não permite que o sujeito-aluno historicize seu dizer. Isso também ocorre pelo fato de que, no DP, o efeito de sentido que emerge é o de que o sujeito aluno ocupa um lugar social (empírico) que não possibilita a autoria (*“A criança pequena não sei se consegue pensar em colocar um sentido “praquilo” – SD 7*), que é o lugar da criança, ainda imatura a partir de um certo ponto de vista.

Efeito de fechamento

Esta discussão que venho promovendo até aqui, a partir de um gesto de análise próprio do pesquisador em AD, se liga a tantas outras

pesquisas que tiveram como objeto o discurso pedagógico. Isso só corrobora com a ideia de que a FD do DP é repleta de discursos cristalizados. Gallo (2012), discute que promover deslocamentos em uma fronteira simbólica é muito difícil porque implica deslocamento em uma fronteira social, que já se apresenta materializada na linguagem de forma naturalizada. A escola, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, reproduz muito bem esta naturalização, trabalhando para que não haja deslocamentos na fronteira simbólica. É por isso que a escrita do aluno, com seus “*problemas de segmentação, de troca de letras, de hipersegmentação, hiposegmentação*” (SD 5), nunca será identificada à uma escrita legitimada e, por consequência, ela mesma não será legitimada. O efeito de autoria nunca se instaura, já que a escrita do aluno não é tomada enquanto discurso, não é discursivizada. Pelo contrário, só tem serventia dentro dos muros da escola, onde as práticas discursivas levam para uma única possibilidade de sentido, onde só há um certo e muitos “errados”. Nas palavras da autora, “nada da Escola é publicado, nada da Escola circula, porque pretensamente esses textos produzidos na Escola não atingem o nível formal necessário para uma legitimação” (GALLO, 2012, p. 57).

Os sentidos em relação ao sujeito-aluno e sua produção escrita passam, no discurso pedagógico, por uma desqualificação e por uma restrição na circulação dos sentidos quando se determina o que e como o aluno pode escrever. O aluno precisa ser capaz de ler e interpretar em conformidade com o que o professor demanda, além de estar em conformidade com aspectos ortográficos e ser submetido ao julgamento do professor para critérios mais subjetivos como “ser interessante”.

Na escola, através do trabalho do professor, os alunos deveriam ser alçados à posição de autor, porém o que se cria é um simulacro em que o aluno é “autorizado” a produzir certos discursos, certos sentidos e, assim, ocupar o lugar de quem apenas

reproduz e este não é, verdadeiramente, o lugar da autoria. Segundo Souza (2012, p. 77), “escrever pressupõe o registro de si mesmo, da incompletude do ser, do dizer”. De acordo com Orlandi (2006) este jogo, em que se autorizam determinados dizeres, é uma das características do discurso autoritário. Os vários sentidos possíveis para os mais diferentes dizeres não circulam livremente, ou, nas palavras da autora, a polissemia é contida. Isso é possível porque há apenas um sujeito que controla a circulação dos sentidos. O sujeito, no caso o professor, através das atividades que se propõem na sala de aula, favorece a circulação de sentidos únicos, sentidos pré-determinados pelo discurso do professor, pelo discurso do livro didático, pelos enunciados das atividades propostas. E assim se configura uma forma de autoritarismo.

Referências

ALTHUSSER, L. *Sobre a reprodução*. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999

BRITO, P. L. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org). *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

CORACINI, M. J. F. Apresentação. In: ECKERT-HOFF, B. *Escritura de si e identidade: o sujeito-professor em formação*. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

GALLO, S. M. L. *O ensino da língua escrita X O ensino do discurso escrito*. Dissertação de mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

_____. Novas fronteiras para a autoria. *Revista Organon*, v. 28, n. 53, p. 53-64, 2012.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula* (org). 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. (Org.) *Gestos de leitura: da história no discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni. P. Orlandi *et al.* 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, Françoise e HAK, Tony. (org) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução: MARIANI, B. S. et al. 4ª edição, Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

SILVA, M. V. Da. *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SOUZA, J. C. R. De. *Escrita e autoria: vozes que constituem e atravessam o discurso do sujeito-professor*. São Paulo: SESI-SP editora, 2012.

Submissão: 30 de setembro de 2019.

Aceite: 06 de novembro de 2019.