

A CIRCULAÇÃO DE DISCURSO(S) PEDAGÓGICO(S): O QUE A ESCOLA DIZ DA LÍNGUA E O QUE A LÍNGUA DIZ DA ESCOLA

Sandro Braga

Doutor, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, **Brasil**

Sueli Regina de Oliveira

Doutora, Instituto Federal Catarinense (IFC-Araquari), Araquari, Santa Catarina, **Brasil**

RESUMO: O presente ensaio tem como intuito contribuir para a discussão sobre os movimentos do sentido presentes no discurso pedagógico e, por conseguinte no discurso sobre a escola e sobre a língua. Para tanto, tomamos os textos *O Sermão da Montanha (versão para educadores)* e *Alguém Fala Errado?* postos em circulação em redes sociais pela internet e os analisamos levando em consideração os postulados teóricos da análise de discurso de corrente francesa, com base nas formulações de Pêcheux e de Orlandi. Considerando as condições de produção, o gesto analítico empreendido investe no princípio da heterogeneidade para apontar as diversas vozes presentes no interior desses textos e, assim, identificar os diferentes discursos (político, pedagógico, religioso) atravessados pela história na ressignificação desses dizeres.

Palavras-chave: Discurso. Ensino. Escola.

ABSTRACT: This essay aims to contribute to the discussion about the movements of meaning present in the pedagogical discourse and therefore in the speech about the school and on the language. In order to do so, we take the texts “The Sermon on the Mount” (version for educators) and “Does anyone speak wrong?” put into circulation in social networks over the internet and analyze them taking into consideration the theoretical postulates of French current discourse analysis, based on the formulations of Pêcheux and Orlandi. Considering the conditions of production, the analytical gesture undertaken invests in the principle of heterogeneity to point out the different voices present within these texts and, thus, to identify the different discourses (political, pedagogical, biblical) crossed by history in the remeaning of these sayings.

Keywords: Discourse. Teaching. School

Ao analisarmos um texto não podemos tratá-lo tão somente como uma sequência linguística fechada sobre si mesma. Orlandi aponta em seus estudos sobre Análise de Discurso (AD), tendo em vista as proposições de Pêcheux, que é necessário referir o texto ao conjunto de discursos possíveis a partir das condições de produção apresentadas. (ORLANDI, 1987, p. 26).

Baseados nesse pressuposto, propomos neste ensaio uma discussão em torno da questão de como a Análise de Discurso entende o processo da constituição do sentido e, para isso, investimos na análise de dois textos que têm como pano de fundo a circulação – fora dos espaços institucionais escolares – do discurso pedagógico e, por conseguinte, o discurso sobre a escola e sobre a língua. O primeiro texto cuja autoria é desconhecida é intitulado *O Sermão da Montanha (versão para educadores)* e o texto segundo, nomeado *Alguém Fala Errado?*, foi escrito por Ferreira Gullar e publicado originalmente pelo jornal *Folha de São Paulo*. Ambos os textos foram largamente republicados em postagem em redes sociais, pela internet, fomentando debates e posicionamentos entre os internautas sobre as temáticas que os atravessam. Nosso objetivo aqui não é propriamente uma discussão acerca do discurso pedagógico, no entanto não nos furtaremos de pontuar questões que julgamos importantes para evidenciar transformações que emergem nesse campo. A fim de que se possa compreender o gesto analítico empreendido, trazemos o teor desses dois textos na íntegra:

Texto 1 – *O sermão da montanha (versão para educadores)*

Nem o Senhor Jesus aguentaria ser um professor nos dias de hoje....
Naquele tempo, Jesus subiu a um monte seguido pela multidão e, sentado sobre uma grande pedra, deixou que os seus discípulos e seguidores se aproximassem. Ele os preparava para serem os educadores capazes de transmitir a lição da Boa Nova a todos os homens.
Tomando a palavra, disse-lhes:
- Em verdade, em verdade vos digo: Felizes os pobres de espírito, porque deles é o reino dos céus. Felizes os que têm fome e sede de justiça, porque serão saciados. Felizes os misericordiosos, porque eles...
Pedro o interrompeu:
- Mestre, vamos ter que saber isso de cor?
André perguntou:
- É pra copiar? A lápis ou a caneta?
Filipe lamentou-se:
- Esqueci meu papiro!
Bartolomeu quis saber:
- Vai cair na prova?
João levantou a mão:
- Posso ir ao banheiro?
Judas Iscariotes resmungou:
- O que é que a gente vai ganhar com isso?
Judas Tadeu defendeu-se:
- Foi o outro Judas que perguntou!
Tomé questionou:
- Tem uma fórmula pra provar que isso tá certo?
Tiago Maior indagou:
- Vai valer nota?
Tiago Menor reclamou:
- Não ouvi nada, com esse grandão na minha frente.

Simão Zelote gritou, nervoso:

- Mas por que é que não dá logo a resposta e pronto!?

Mateus queixou-se:

- Eu não entendi nada, ninguém entendeu nada!

Um dos fariseus, que nunca tinha estado diante de uma multidão nem ensinado nada a ninguém, tomou a palavra e dirigiu-se a Jesus, dizendo:

- Isso que o senhor está fazendo é uma aula? Onde está o seu plano de curso e a avaliação diagnóstica? Quais são os objetivos gerais e específicos? Quais são as suas estratégias para recuperação dos conhecimentos prévios?

Caifás emendou:

- Fez uma programação que inclua os temas transversais e atividades integradoras com outras disciplinas? E os espaços para incluir os parâmetros curriculares gerais?

Elaborou os conteúdos conceituais, processuais e atitudinais?

Pilatos, sentado lá no fundão, disse a Jesus:

- Quero ver as avaliações da primeira, segunda e terceira etapas e reserve-me o direito de, ao final, aumentar as notas dos seus discípulos para que se cumpram as promessas do Imperador de um ensino de qualidade. Nem pensar em números e estatísticas que coloquem em dúvida a eficácia do nosso projeto. E vê lá se não vai reprovar alguém! Lembre-se que você ainda não é professor titular...

Fonte: <https://www.recantodasletras.com.br/humor/3617971>. Acesso em: 20 de maio de 2018¹.

Texto 2 – *Alguém fala errado?* (Ferreira Gullar)

Sei muito bem que, de acordo com a linguística moderna, não existem o certo e o errado no uso do idioma nacional, ou melhor, não existe o errado, o que significa que tudo está certo e que minha antiga professora de português, que me ensinou a fazer análise lógica e gramatical das proposições em língua portuguesa, era uma louca, uma vez que a língua não tem lógica como ela supunha e a gramática é de fato um instrumento de repressão; perdeu seu tempo dona Rosinha ensinando-me que o verbo concorda com o sujeito, e os adjetivos com os substantivos, como também concordam com estes os artigos, ou seja, que não se deve dizer dois dúzias de ovos, uma vez que dúzia é palavra feminina, donde ter que dizer "duas dúzias de ovos", o que era, como sei agora, um ensinamento errôneo ou, no máximo, correto apenas naquela época, pois hoje ouço na televisão e leio nos jornais "as 6 milhões de pessoas", construção indiscutivelmente correta hoje, quando os artigos não têm mais que concordar com os substantivos e tampouco com o verbo, como me ensinara ela, pois me corrigia quando eu dizia "ele foi um dos que fez barulho", afirmando que eu deveria dizer "um dos que fizeram barulho", e me explicava que era como se dissesse "foi um dos três que fizeram barulho", explicação antiquada, do mesmo modo que aquela outra referente à regência dos verbos e que eu, burróide, entendi como certo quando, na verdade, o certo não é, por exemplo, dizer "a comida de que ela necessita" ou "o problema de que falou o presidente", e, sim, "o problema que falou o presidente", frase que, no meu antiquado entendimento, resulta estranha, pois parece dizer não que o presidente falou do problema, mas que o problema falou do presidente, donde se conclui que sou realmente um sujeito maluco, que já está até ouvindo "vozes" e, além de maluco, fora de moda, porque não se conforma com o fato de terem praticamente eliminado de nossa língua as palavras "este" e "esta", que foram substituídas por "esse" e "essa", pois sem nenhuma dúvida é uma tolice querer que o locutor da televisão, referindo-se à noite em que fala, diga "no programa desta noite" em lugar de "no programa dessa noite", que, dentro do critério de que o errado é certo, está certíssimo, ao contrário

¹ Ao digitar "Sermão da montanha/versão para educadores", o internauta disporá de vasta indicação de *blogs* onde o texto encontra-se postado.

do que exige esta minha birra, culpa da professora Rosinha, por ter insistido em nos convencer de que "este" designa algo que está perto de mim, "esse", algo que está perto de você e "aquele", o que está longe dos dois, e ainda a minha teimosia em achar que essas palavras correspondem a situações reais da vida, não são meras invenções de gramáticos; e, de tão sectário que sou nesta mania de preservar a língua, não suporto ouvir a expressão "isto não significa dizer" em vez de "isto não quer dizer", que é o correto, ou era, além de expressão legítima, enquanto a outra é um anglicismo, mas que, por isso mesmo, há quem considere ainda mais correta, porque estamos na época da globalização, o que torna mais bobo ainda implicar com estrangeirismos, como aquele meu amigo que fica irritado ao ler nos jornais que "a reunião da Câmara foi postergada para segunda-feira", em vez de "adiada", como sempre se disse e que facilita o entendimento da maioria das pessoas, já que nem todos os brasileiros amargaram o exílio em países de língua espanhola. Mas já quase admito ser muita pretensão teimar em dizer "o governador cogita de enviar à Câmara um novo projeto de lei", pois isso de que o verbo "cogitar" rege a preposição "de" também é bobagem, coisa de gente pretensiosa que precisa se impor às outras falando arrogantemente "correto", como se houvesse modo de falar certo ou errado, de falar correto, pois a verdade é que tal pretensão oculta um preconceito de classe, uma discriminação contra aqueles que não tiveram oportunidade de estudar e, por essa razão, não podem falar como os que usufruíram do privilégio burguês, ou pequeno-burguês, de estudar gramática, o que vem acentuar a injustiça social. Como se não bastasse serem aqueles pobres discriminados no trabalho e no conforto, ainda se acrescenta essa discriminação, acusando-os de falarem mal a língua, da qual são eles de fato os criadores e que foi apropriada pelos ricos e poderosos que agora se consideram donos dela, como de tudo o mais que existe neste mundo, pois eles de fato não toleram a hipótese de que todas as pessoas sejam iguais e que todas elas falem corretamente ainda que gramáticos elitistas insistam em dizer que falam errado só porque não falam segundo as normas da classe dominante, que, além de impedir os pobres de estudar, acusam-nos de serem ignorantes, atitude de fato inaceitável, pois sabemos que todas as pessoas são igualmente inteligentes e talentosas, portanto capazes de criar obras de arte geniais, de conceber teorias iguais às que conceberam Galileu e Einstein, e só não o fazem porque são deliberadamente impedidas de dar vazão a seu gênio criador; e também neste caso se comete a injustiça de consagrar como gênios alguns homens privilegiados e não atribuir qualquer valor aos milhões, perdão, às milhões de pessoas tidas como comuns, e só não consigo entender é por que os linguistas que defendem tais ideias continuam a escrever corretamente tal como exigia minha professora do colégio São Luís de Gonzaga, naqueles distantes anos da década de 1940... Diante disto, não está mais aqui quem falou.

Fonte: www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2509200524.htm. Acesso em: 20.04.2018².

De saída apontamos para a heterogeneidade discursiva presente na formulação dos dois textos. Authier-Revuz (1990) distingue dois tipos de heterogeneidade: a *heterogeneidade mostrada* (marcada e não marcada) que traz indícios da presença do outro na cadeia discursiva, isto é, a alteridade se manifesta ao longo do discurso de maneira explícita e a *heterogeneidade constitutiva*, ou seja, é próprio da constituição de todo discurso o atravessamento de outros discursos; o que a autora entende como outras vozes. A heterogeneidade mostrada, por um lado, pode ser marcada na materialidade

² Da mesma forma que o primeiro texto, o de Gullar está replicado em vários *blogs*.

linguística – a exemplo do discurso direto, das palavras entre aspas, da glosa – e não-marcada, sendo da ordem do discurso sem visibilidade, como o discurso indireto livre e a ironia; por outro lado, a heterogeneidade constitutiva é condição de formação dos discursos, apoiada na ideia do interdiscurso (Pêcheux) e do dialogismo (Bakhtin). (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 25).

Authier-Revuz (1990) se interessa sobretudo pelas formas de heterogeneidade mostrada uma vez que elas inscrevem o outro na sequência do discurso. Inspirados pela autora, em nossa análise, partimos da localização de formas mostradas a fim de tentarmos entender como a circulação de certos discursos pode estar mais submetida a transformações, uma vez que a pluralidade de vozes que o atravessam pode marcar perspectivas distintas de se enunciar esses discursos. Nosso interesse particular está no modo como os dizeres sobre o aluno, o professor e a língua dizem da escola e, no limite, (de)limitam o discurso pedagógico.

Mais especificamente podemos apontar no texto 1, como a heterogeneidade mostrada constitutiva das falas de Jesus, dos discípulos, do fariseu, de Caifás e de Pilatos vão sendo articuladas na construção do texto e, ao mesmo tempo, inter cruzando discursos distintos de modo a mobilizar no leitor certa percepção das transformações pelas quais passa o discurso pedagógico. A estratégia utilizada é colocar no mesmo plano dois discursos com princípios dessemelhantes, mas que podem ser aproximados, a saber o religioso – mobilizado pelo discurso bíblico – e pedagógico.

Caifás emendou:

- Fez uma programação que inclua os temas transversais e atividades integradoras com outras disciplinas? E os espaços para incluir os parâmetros curriculares gerais? Elaborou os conteúdos conceituais, processuais e atitudinais?

Pilatos, sentado lá no fundão, disse a Jesus:

- Quero ver as avaliações da primeira, segunda e terceira etapas e reserve-me o direito de, ao final, aumentar as notas dos seus discípulos para que se cumpram as promessas do Imperador de um ensino de qualidade. Nem pensar em números e estatísticas que coloquem em dúvida a eficácia do nosso projeto. E vê lá se não vai reprovar alguém! Lembre-se que você ainda não é professor titular...

Como dito antes, a estratégia é a instauração do discurso pedagógico naquele que seria genuinamente da ordem do discurso religioso ao já amplamente conhecido *Sermão da Montanha*. Primeiramente, o texto apresenta o discurso bíblico, retratado pela figura de Jesus e de seus discípulos. Jesus, apresentado como o pregador, autoridade capaz de

transmitir uma lição, um ensinamento, aos seus discípulos. Cada discípulo, por sua vez, apresenta uma fala marcada pela materialidade linguística, mas que reflete também um sujeito atravessado pela história e pelo social. Não é mero *falante*, mas, como lembra Fernandes (2007), um sujeito *falando*, que se refere a um “sujeito inserido em uma conjuntura sócio-histórica-ideológica cuja voz é constituída de um conjunto de vozes sociais.” (FERNANDES, 2007, p. 35). Nesse movimento, o interdiscurso vem à tona, suscitando a memória discursiva que emerge pelo esquecimento operado pelo sujeito ao se colocar como “dono do seu dizer”, dentro do âmbito de uma formação discursiva. A materialidade linguística aparece expressada por determinados elementos lexicais, como: sermão, Jesus, Boa Nova, pobres de espírito, remetendo-nos ao discurso bíblico.

Ao destacarmos, no texto 2, “eu dizia ‘ele foi um dos que fez barulho’, afirmando que eu deveria dizer ‘um dos que fizeram barulho’, e me explicava que era como se dissesse ‘foi um dos três que fizeram barulho’”, percebemos que a heterogeneidade mostrada é marcada pelas aspas, para dar suporte ao discurso do outro e a heterogeneidade constitutiva, no decorrer do texto marca a historicização da língua. Há o contexto da sala de aula, mas há também o interdiscurso da televisão, dos meios de comunicação, dos cientistas e estudiosos. Percebe-se que há um discurso novo circulando entre os linguistas acerca das variações da língua, mas que parece, ainda, não chegado à escola. E isso faz-nos pensar no discurso da transdisciplinaridade nas instituições de ensino. Muito se fala a respeito, mas os saberes ainda são “passados” de forma fragmentada. Nesse discurso, percebemos que o espaço da escola ainda é um espaço de poder e que o discurso pedagógico continua sendo um discurso arbitrário e autoritário na medida em que ele garante a perpetuação da escola enquanto espaço institucional do saber legítimo.

Mas, o analista de discurso, ao dispor do dispositivo teórico para construir o dispositivo analítico deve levar em consideração que não há sentido sem interpretação, que a interpretação está presente em dois níveis – o de quem fala e o de quem analisa – e que o trabalho do analista de discurso não é interpretar, mas compreender como um texto funciona, ou seja, como um texto produz sentidos. (ORLANDI, p. 2008, p. 19). Nessa perspectiva teórica, a incompletude é característica do processo de significação. Sendo assim, na interpretação do texto 1, é preciso conhecer a história, a inserção cultural, o lugar e o papel de cada um dos discípulos. A historicidade tem de ser levada em

consideração para buscar o processo de compreensão ao analisar um discurso. Vejamos esse atravessamento no fragmento que segue:

Pedro o interrompeu:
- Mestre, vamos ter que saber isso de cor?
[...]
Tiago Maior indagou:
- Vai valer nota?

O primeiro discípulo a se pronunciar no texto 1 foi Pedro. Nos evangelhos sinópticos o nome de Pedro sempre encabeça a lista dos discípulos de Jesus, o que na interpretação da Igreja Católica Romana deixa transparecer um lugar de primazia sobre o Colégio Apostólico. Daí o cuidado do autor em iniciar com Pedro no rol de discípulos a questionar Jesus. Já o discípulo Tiago Maior, também conhecido com Santiago Maior ou Santiago – O Grande é apontado pelo escritor Cervantes no seu livro *Don Quixote de La Mancha* como o mais valoroso dos santos que o mundo alguma vez já teve, ao mencionar a escultura de Santiago em Madrid, na Espanha. Dessa forma, pode ser feita a inferência da preocupação com a valoração da prova no enunciado: “- Vai valer nota?”

Fernandes (2007) lembra que “os sentidos são produzidos face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução. Assim, uma mesma palavra pode ter diferentes sentidos em conformidade com o lugar sócio-ideológico daqueles que a empregam.” (FERNANDES, 2007, p. 21). Assim, no texto 1, por meio da heterogeneidade mostrada e também constitutiva, Tomé, ao questionar: “Tem uma fórmula para provar que isso tá certo?” remete-nos ao discurso bíblico, atravessado pela história, em que Tomé é um personagem marcado pela dúvida, que apresenta como principal característica a falta de fé, historicamente é aquele discípulo que só acredita vendo, ou seja, precisa ver para crer. Também Judas Iscariotes, ao resmungar: “O que é que a gente vai ganhar com isso?” é exemplo de que o interdiscurso está sempre presente no texto e nas condições de produção de sentido. Nesse caso, proporciona o humor, pois no lugar do texto bíblico essas características dos apóstolos provocam o riso. Para contextualizar, lembramos que a imagem de Judas Iscariotes se tornou um estereótipo de traidor, aquele que entregou Jesus aos seus capturadores por 30 moedas de prata. Embora já comecem a aparecer controvérsias a respeito da traição de Judas, a partir da publicação, em 2001, na revista *National Geographic*, de um antigo manuscrito do século IV, apontando o apóstolo Judas Iscariotes não como um traidor, mas como um herói, que teria agido daquela maneira a

pedido do próprio Jesus Cristo, no entanto, somente depois de dezessete séculos isso teria sido revelado ao público; fato é que no discurso de senso comum Judas ainda é fonte de associação à traição.

É através do interdiscurso (memória discursiva) e do intradiscurso (formulação do discurso) que uma situação discursiva específica é atualizada. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma dada situação discursiva. O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer é fundamento para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. Para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. Enfim, todas as perguntas lançadas para Jesus, no decorrer do Sermão da Montanha, trazidas para o discurso pedagógico da atualidade remontam às dúvidas e inquietações dos discípulos, ao longo da história das passagens bíblicas.

Enquanto no texto 1 o que está em questão são os dizeres dos “alunos” perante o “mestre”, dizeres que se modificam no decorrer da história do discurso pedagógico, no texto 2 são os dizeres da própria ciência linguística que se modifica. No texto 2, o autor ao trabalhar com a questão da língua, mais especificamente com as regras prescritivas de seu funcionamento, apresenta a estrutura da língua, contrapondo o certo e o errado dentro de um contexto de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Isso provoca um deslocamento para o que é certo num dado acontecimento da língua, uma vez que o sujeito ao falar se filia a redes de sentidos, mas não aprende como fazer isso, o faz determinado pela relação com a língua e a história, pela experiência simbólica e pelo conhecimento de mundo, através da ideologia.

Outro discurso latente³, no texto 1, é o discurso pedagógico (DP), apresentando a língua enquanto estrutura e acontecimento, nos termos de Pêcheux (2008). Nesse caso, o acontecimento marcado é o acontecimento da aula, refletindo Jesus enquanto autoridade no DP, aquele que tem o saber adquirido e que apresenta o seu discurso como legítimo. Jesus passa a ser o professor que se significa ao dizer, ele diz, logo ele sabe. E, dentro do DP, segundo Orlandi (1987, p. 19), o estabelecimento da cientificidade pode ser observado pela apropriação do dizer do cientista feita pelo professor. Nesse caso, Jesus,

³ Já referimos outras filiações ao falarmos da heterogeneidade mostrada, no início deste trabalho.

ao se dirigir aos discípulos pelo enunciado, “Em verdade, em verdade, vos digo: felizes os pobres de espírito porque deles é o reino dos céus.”, está se apropriando de conteúdos ideológicos em prol do conhecimento legítimo. A voz do saber está refletida na fala dele. Mas esse mesmo sujeito tem a ilusão de dominar o que diz (ser dono do seu dizer). Porém, ao se pronunciar, outras vozes ecoam no seu discurso, pré-determinadas pela história e pela ideologia.

Por meio do próprio acontecimento “aula”, no texto 1, ocorre o deslocamento em relação ao sentido. Produz-se o deslocamento do discurso bíblico para a questão da educação contemporânea. É o atravessamento da história que ressignifica os dizeres.

Ainda dentro dessa perspectiva, ambos os textos apresentam o discurso político. No texto 1, esse discurso é marcado pelo enunciado de Pilatos: “- Quero ver as avaliações da primeira, segunda e terceira etapas e reservo-me o direito de, ao final, aumentar as notas de seus discípulos para que se cumpram as promessas do Imperador de um ensino de qualidade.”. No Brasil, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), ao lançar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabeleceu o plano de metas para o planejamento e gestão educacional que previa à expansão da rede federal de ensino um aumento significativo de alunos matriculados para combater a repetência e a evasão escolar. Ora, se o governo intentava combater a repetência, mas não previu suporte para trabalhos qualificados de recuperação e acompanhamento desses alunos para garantir a eles o acesso e também a permanência na escola, o discurso de Pilatos “cai como uma luva”. É a memória discursiva operando novamente nas diversas formações discursivas.

Já no texto 2, o autor, ao apresentar a metodologia de ensino, remetendo-nos à década de 40, reporta-nos também ao discurso político daquela época, um momento impar da história da educação, quando ocorria no Brasil a reforma Capanema, no governo Vargas, que previa ajustes entre as propostas pedagógicas para formação de intelectuais e de trabalhadores. Para as elites, segundo Franco (1994, p. 69), foram criados os cursos médios, com duração de três anos. E, através das leis orgânicas, a formação profissional para os trabalhadores oferecia também o ensino médio, porém sem a perspectiva de ingresso ao ensino superior. Assim, segundo o discurso político da época, buscou-se uma estrutura de ensino capaz de preparar o profissional, qualificando-o para atender às

demandas de mercado de acordo com necessidades específicas para os trabalhadores. No entanto, se analisarmos essa situação pela perspectiva da AD, é possível percebermos outro discurso atrelado ao discurso pedagógico. Segundo Orlandi, para mascarar a quebra das leis de interesse e utilidade, ocorre “a anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é o conhecimento legítimo.” (1987, p. 18). Nessa perspectiva, desde a década de 40, há aqueles que detêm o conhecimento por meio da detenção do poder do capital econômico e que sempre vão ter acesso ao conhecimento e há os marginalizados, mascarados pelo discurso pedagógico que, nas palavras da autora, “apresenta as hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos e competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força.” (ORLANDI, 1987, p. 22). Ainda no texto 2, o autor, ao mencionar “a reunião da Câmara foi postergada para segunda-feira”, levanta a discussão sobre a presença de estrangeirismo na língua portuguesa, apontando para falantes que se recusam em aceitar esse elemento, e que têm a ilusão de acreditar que há uma só língua na comunidade nacional, a língua padrão, da gramática normativa e que essa deve ser defendida, revelando um esforço das classes dominantes em manter o controle da língua e do poder. Porém, de acordo com Orlandi, a evolução da hiperlíngua não vai se limitar apenas à estrutura abstrata, mínima e não dinâmica, mas “quando se muda de natureza e se constituem espaços novos tanto para a comunicação, como para a vida e a história dos homens.” (1994, p. 245). Salienta ainda a autora que ao aprendermos a hiperlíngua portuguesa, por exemplo, em território americano, produz-se uma nova estrutura local dessa hiperlíngua, percebida nas diferenças de estrutura discursiva.

A língua constitui-se em um mundo real, onde os dizeres e suas variações linguísticas vão ocorrer afetados diretamente pela memória discursiva e pelos próprios acontecimentos linguísticos. Podemos citar como exemplo, no texto 2, a expressão usada pelo locutor da televisão, referindo-se à noite em que fala: “o programa dessa noite”. Ferreira Gullar apresenta nesse texto a preocupação que os gramáticos têm em apresentar uma norma padrão, engessada, em uma estrutura abstrata, mas esquecendo-se de que a língua é movimento, que o discurso, atividade encuniativa de produção de sentidos, está também em constante movimento, apresentando a língua inscrita na história para que ocorra o sentido. Desse modo, as palavras de Ferreira Gullar apontam que “é uma tolice

querer que o locutor da televisão, referindo-se à noite em que fala, diga *no programa desta noite* em lugar de *no programa dessa noite*”, uma vez que o falante está se utilizando da língua como um objeto de comunicação na proposta de interação com o público ouvinte.

Ao focalizar a análise de discurso e a interpretação, Orlandi (2008, p. 19) afirma que a incompletude é característica de todo processo de significação. Assim, a relação entre pensamento, linguagem e mundo permanece aberta, sendo que interpretação está implicada nessa incompletude; nesse sentido a incompletude não é um defeito, mas uma possibilidade para a instauração do sentido no lugar da falta.

Tendo em vista a complexidade dos processos de emergência do sentido, a Análise do Discurso propõe práticas outras de leitura que devam levar em conta a “relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária.”. (ORLANDI, 2008, p. 60). No texto 1, percebemos o sentido do não dito expresso na falta da figura feminina no contexto escolar, pela ausência de formas lexicais que comprovem a presença da mulher no contexto educacional, ou ainda o seu “silenciamento” no meio educacional. O professor, os discípulos, o supervisor e o próprio imperador foram representados por figuras masculinas. Ainda persiste, com esse discurso, a discriminação com relação à figura feminina enquanto sujeito que pensa e que participa em determinados contextos sociais. Já no texto 2, percebemos a presença da figura feminina expressa pela professora Rosinha, mas o não-dito ainda fala alto, uma vez que a professora é um sujeito que está representado como alguém que impede a mudança para o novo, é alguém resistente e retrógada, que não aceita os avanços da ciência e da língua. Entende-se assim, que a formação discursiva não só se circunscreve na zona do dizível, do que pode e o que deve ser dito, definindo conjuntos de enunciados possíveis, a partir de um lugar determinado, como também circunscreve o lugar do não dizível, o que não pode e não deve ser dito, mas que, às vezes, é dito, uma vez que a língua está sujeita à falha e ao equívoco.

Cabe ainda destacar em Orlandi (2008, p. 19) que a questão do sentido é aberta porque o sentido sempre pode ser outro. Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado pelos sujeitos. Esta é ainda uma

maneira de referir a linguagem aos limites da tensão entre paráfrase e polissemia, entre a repetição e a diferença. O homem se assujeita à falha, ao jogo, e também, à regra, ao saber, ao confronto do mundo e da linguagem na história; nessa tensão, o sujeito e o sentido se constituem. Por isso, entende-se que a linguagem não é transparente e os sentidos não são conteúdos. O sujeito é descentrado, histórico e constituído pelo simbólico. No texto 2, a variação linguística sofre resistência à mudança pela comunidade falante em geral; até mesmo os estudiosos da língua, que defendem ideias inovadoras, recuam diante da norma culta. Ao analisarmos o texto 2, percebemos que essa resistência se dá pelo fato da circularidade do discurso pedagógico. Ao que nos leva a refletir mais uma vez sobre a máxima, quase senso comum, “saber é poder”. Foram várias os filósofos – a exemplo de Platão, Aristóteles, Francis Bacon, Michel Foucault – a estabelecer a imbricação entre o conhecimento que constitui o saber e o poder que dele decorre. Existe uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico que implica na distribuição do poder entre as classes: “a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se a circularidade: só os possui o que já têm condições de possuí-los.” (ORLANDI, 1987, p. 22). Esse é um dos motivos que faz com que, conforme o texto 2, “linguistas que defendem tais ideias continuam a escrever corretamente tal como exigia minha professora do colégio São Luís de Gonzaga, naqueles distantes anos da década de 1940...”, o discurso pedagógico, pelo fato de estar vinculado à escola, apresenta-se como um saber institucionalizado que, ao se garantir, garante a instituição em que se origina e à qual tende. A AD não vê, porém, o sujeito como fonte do dizer, mas sim um sujeito movido pela ideologia e que tem a ilusão de que exerce a sua própria vontade livremente, por meio do discurso. Ela considera que a apropriação das formas de linguagem é social, constitutiva e participa da ilusão do sujeito. Percebemos no texto 2, no âmbito do discurso pedagógico, que o professor tem a ilusão de ser dono do seu dizer, ao passo que o que ele faz é reproduzir um sistema cristalizado pela ideologia em prol da garantia da escola enquanto instituição de poder.

Ao finalizar, considerando que as condições de produção, circulação e interpretação dos sentidos são históricas, não é possível apreender a totalidade de um discurso em um único texto, uma vez que o texto retoma sempre outro que ressoa em outro texto, em cadeia. Considerando ainda que a língua é capaz de falha e que o discurso,

por meio da falha da língua na história pode conduzir ao equívoco, o analista de discurso deve evitar a pretensão de chegar à verdade absoluta do sentido, porém deve estar atento aos seus movimentos.

REFERÊNCIAS

- AUTHIER-REVUZ, Jcqueline. Heterogeneidade(s) enunciativas(s). Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.19, p. 25-42, jul./dez.1990.
- FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. São Carlos: Claraluz, 2007.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Ensino Agrícola de 2º grau: do discurso oficial à necessidade de se conhecer a realidade. In: FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Ensino Médio: desafios e reflexões*. Campinas: Papyrus, 1994, p. 63-73.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- _____. *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas: Unicamp, 1994.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.
- PÊCHEUX, Michael. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.