PERPÉTUA GUIMARÃES PRUDÊNCIO

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
UM LUGAR DE CONFRONTO ENTRE O DISCURSO PEDAGÓGICO
E O DISCURSO CIENTÍFICO**

TUBARÃO, 2004

PERPÉTUA GUIMARÃES PRUDÊNCIO

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
UM LUGAR DE CONFRONTO ENTRE O DISCURSO PEDAGÓGICO
E O DISCURSO CIENTÍFICO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Linguagem

Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Profa. Dra. Marci Fileti Martins

TUBARÃO, 2004

PERPÉTUA GUIMARÃES PRUDÊNCIO

**PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA:
UM LUGAR DE CONFRONTO ENTRE O DISCURSO PEDAGÓGICO
E O DISCURSO CIENTÍFICO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão – SC, dia de mês de 2004.

Prof^ª. Dr^ª. Marci Fileti Martins
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Albertina Felisbino
Universidade do Sul de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Solange Leda Gallo
Universidade do Sul de Santa Catarina

DEDICATÓRIAS

Este trabalho traz uma parcela de alegria e desencanto, de prazer e de dor, de mim e de muitos outros: meu Deus, meus filhos, meu marido, meus pais, minha sogra, minhas amigas. E especialmente minha orientadora (minha grande orientadora!), que compartilhou comigo, fazendo-me acreditar, de novo, que sou capaz...

AGRADECIMENTOS

*A Deus, espírito presente, a me iluminar e a me conduzir;
A meus filhos – Lief e Iduan –, a meu marido, pelo que
representam em minha vida.
A minha orientadora por ter acreditado em mim.*

EPÍGRAFE

*Em descompasso,
em desalinho,
numa simbiose de elocuições,
palavras em movimento,
discurso semi-abertos,
contornam o palco
que se descortina para aqueles
que sabem ouvir.*

(Carla Beatriz S. Lopes)

RESUMO

O presente trabalho, baseando-se nos dispositivos teóricos e analíticos da Análise do Discurso (PÊCHEUX, 1969 e 1975 e ORLANDI, 1983, 1990, 1999), analisa o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina e um texto exemplar de Planos de Disciplina, buscando compreender como textos que têm como finalidade ser complementares, apresentam-se conflitantes. Para isso, confrontaram-se alguns sentidos construídos no texto da Proposta com alguns sentidos construídos em um Plano de Disciplina exemplar, para que neste confronto se evidenciasse o distanciamento entre os leitores virtuais, ou seja, entre os autores dos respectivos textos. A escola, enquanto espaço institucional responsável por esses textos, também foi considerada. A partir de suas práticas discursivas, envolvendo a produção/transmissão/reprodução do conhecimento (científico), refletiu-se sobre o funcionamento do discurso pedagógico (DP), predominante nesta conjuntura, na sua relação com o discurso científico (DC).

Assim, a análise mostrou que o imaginário que constitui o sujeito-leitor para os autores do texto da Proposta Curricular é aquele sujeito-leitor membro da comunidade científica. Contudo, o leitor-real desse texto, com suas determinações materiais (histórico-sociais), é aquele professor que não faz parte da comunidade científica, pois enquanto interpelado pelo DP está alheio ao processo de produção de conhecimento e, portanto, não se posiciona como membro da comunidade científica. Sendo assim, o professor, leitor real do texto da Proposta Curricular, é incapaz de desencadear o processo de significação do referido texto.

Palavras-chave: Análise do discurso, discurso científico, discurso pedagógico, leitor virtual e leitor real

ABSTRACT

The present work, based on the theoretical and analytic devices of the Analysis of the Speech (PÊCHEUX, 1969 and 1975, and ORLANDI, 1983,1990,1999), analyzes the text of the Curricular Proposal of Santa Catarina and an exemplary text of Plan of Discipline in order to understand how texts which have as purpose to be complementary are confused. Because of it, it was confronted some senses built in the text of the Proposal with some senses built in a plan of exemplary discipline; so that, in this confrontation the estrangement was evidenced among the virtual readers, in other words, among the authors of the respective texts. The school as an institutional responsible space for those texts was also considered. Through its discursive practices which involve the production/connection/reproduction of the knowledge (scientific), it was possible to reflect on the operation of the pedagogic speech (PS), predominant in this conjuncture in its relation with the scientific speech (SS).

That way, the analysis showed the imaginary that constitutes the reader for the authors of Curricular Proposal's text is the reader who is a member of the scientific community. However, the common reader of that text with his/her material determinations (historical/social), is that teacher who is not part of the scientific community because when he/she is, he/she feels as a strange to the process of knowledge production and, therefore, he/she does not have a position as a member of the scientific community. As a result of this, the teacher, real reader of text of the Curricular Proposal, is unable to unchain the process of significance of the referred text.

Key-words: analysis of the speech, scientific speech, pedagogic speech, virtual reader and real reader.

SUMÁRIO

1	<u>INTRODUÇÃO</u>	09
1.1	<u>O CORPUS</u>	12
1.2	<u>JUSTIFICATIVA</u>	13
1.3	<u>ABORDAGEM TEÓRICA</u>	14
1.3.1	<u>Implicações Metodológicas</u>	15
1.3.2	<u>O Material Analisado</u>	16
2	<u>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</u>	19
2.1	<u>LINGUAGEM: DIALOGISMO E IDEOLOGIA</u>	19
2.2	<u>A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCÊS: NA CONFLUÊNCIA DO MARXISMO, DA LINGÜÍSTICA E DA PSICANÁLISE</u>	25
2.3	<u>CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, INTERDISCURSO E PRÉ-CONSTRUÍDO</u>	30
2.4	<u>A NOÇÃO DE SUJEITO PARA AD</u>	30
2.5	<u>FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA</u>	34
2.6	<u>DISCURSO E TEXTO</u>	35
2.7	<u>EFEITO-LEITOR: LEITOR VIRTUAL X LEITOR REAL</u>	37
3	<u>A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA</u>	40
3.1.1	<u>Estudos Prévios da Proposta Curricular</u>	50
3.2	<u>PLANOS DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA</u>	54
4	<u>PRODUÇÃO TRANSMISSÃO E REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO</u>	58
4.1	<u>O DISCURSO CIENTÍFICO</u>	61
4.1.1	<u>A Comunidade Científica</u>	61
4.2	<u>O DISCURSO PEDAGÓGICO</u>	65
4.2.1	<u>A Escola: discurso e instituição</u>	68
5	<u>ANÁLISE</u>	70
5.1	<u>METALINGUAGEM E TERMINOLOGIA</u>	82
6	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	89
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	92
	<u>ANEXOS</u>	91

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho, tomando como base os dispositivos teóricos e analíticos da Análise de Discurso (AD), pensada principalmente por Michel Pêcheux (1969/1975) e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (1983, 1990, 1999), vamos analisar o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina¹ e o texto de Planos de Disciplina do Ensino Médio, ambos da disciplina de Língua Portuguesa, buscando compreender como textos que têm como finalidade ser complementares, apresentam-se conflitantes.

O que se observa, referente ao conteúdo, é que enquanto o texto da Proposta Curricular (1998, p. 15) aponta para um sujeito (professor/aluno) entendido como social e histórico, resultado de um esforço dialético que se desvia de raciocínios lineares, o texto de Planos de Disciplina apresenta-se, por outro lado, organizado nos moldes estruturalista/funcionalista, adotando uma concepção de sujeito e linguagem que exclui a sua historicidade.

¹ A Proposta Curricular de Santa Catarina constitui-se um documento oficial de ensino, dirigido aos professores da rede pública estadual. Conforme Dela Justina (2003, p. 52) três foram as versões dessa Proposta: a primeira, publicada em forma de jornal, em 1988; a segunda é lançada em 1991, já em forma de livro. A última versão, lançada a público em 1998, apresenta-se sob a forma de livro, compondo-se de diversos textos relativos às

De fato, a tentativa de interlocução que se desenvolve através do texto da Proposta Curricular elaborado por professores de um "Grupo Multidisciplinar"² e o professor leitor deste texto: o professor da Rede Pública Estadual do Estado de Santa Catarina (em muitos casos profissionais sem curso superior), levam-nos a refletir em torno da “relação básica que instaura o processo de leitura”, que, de acordo com Orlandi (1999, p. 9), é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. Dito de outra maneira, trata-se da relação entre o imaginário que constitui o sujeito leitor (o professor do ensino fundamental e do ensino médio da Rede Pública) para os professores do Grupo Multidisciplinar (professores doutores, mestres ou especialistas) e o sujeito leitor efetivamente presente, com suas determinações histórico-sociais. Assim, o que este trabalho pretende mostrar é que quando o leitor real – aquele que efetivamente lê o texto da Proposta – apropria-se do mesmo, já encontra um leitor virtual aí constituído, o qual não é seu “cúmplice”, mas sim seu “adversário” (idem, p. 9).

De tal modo, na tentativa de compreender esses gestos de leitura, voltamo-nos para a investigação das condições de sua produção, o que nos leva à escola, reconhecida idealmente através de determinadas práticas que a tornam visível socialmente como lugar de produção do conhecimento (discurso científico) e como lugar de ensino e aprendizagem (discurso pedagógico/didático). A propósito, a escola, enquanto instituição, normatiza e disciplinariza a ordem de possibilidades das suas práticas discursivas³ e com isso produz um efeito de naturalização dos seus sentidos tornando-os “evidentes”, legítimos e necessários.

disciplinas curriculares, dentre os quais situa-se o texto Língua Portuguesa, nosso objeto de análise, composto de trinta e seis páginas (incluindo-se a bibliografia).

² Professores estes selecionados a partir de critérios como i) formação acadêmica (pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização), ii) conhecimento da primeira versão da Proposta Curricular e iii) apresentação de Projeto de Trabalho vinculado teórica e praticamente a essa proposta" (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 12)

³ Foucault (1984)

Segundo Orlandi (1987), a escola atua por esse prestígio de legitimidade e também através do seu discurso, o pedagógico, o qual tem como função garantir a instituição em que se origina e para a qual tende. Ainda, segundo a autora, o discurso pedagógico (DP), em uma formação social como a nossa, apresenta-se como um discurso autoritário dissimulando-se como transmissor de informação científica. Na escola, o discurso científico (DC) é apresentado como o *saber legítimo*, como discurso da verdade que deve ser *transmitido e fixado* através do DP que, por isso, pretende-se científico.

É nesta conjuntura acadêmico-institucional que situamos os textos da Proposta Curricular e de Planos de Disciplina, sendo que o nosso objetivo será confrontar alguns sentidos construídos no texto da Proposta com alguns sentidos construídos em um Plano de Disciplina exemplar, para que neste confronto se evidencie o distanciamento entre os leitores virtuais, ou seja, entre os autores dos respectivos textos.

Interessa-nos, portanto, refletir – através do estabelecimento das condições de produção da discursividade da escola, entendida como um campo discursivo, em que um conjunto de discursos (científico, pedagógico, administrativo, jurídico, dos alunos/professores) encontram-se em concorrência delimitando-se reciprocamente – sobre o DP, enquanto discurso predominante que é nesta conjuntura, na sua relação com o DC.

E é, sobretudo, a partir do entendimento da relação que se estabelece entre o DP e o DC, que pretendemos compreender os sentidos que constituem cada um dos textos e, por conseguinte, o conflito instaurado entre eles, o qual parece ser o resultado de diferentes posições assumidas pelo sujeito: numa delas temos um sujeito determinado pelo discurso científico (autor do texto da Proposta Curricular); na outra, um sujeito determinado pelo discurso pedagógico (autor do texto de Planos de Disciplina).

Referentemente à disposição do que trataremos na extensão deste trabalho, temos no capítulo segundo um aporte teórico à luz da Análise do Discurso. No terceiro capítulo, apresentaremos o texto da Proposta Curricular referente à área de Língua Portuguesa, ensejando questões de ordem estrutural e a sua função enquanto documento oficial de ensino. No quarto capítulo, encaminhamos uma discussão buscando refletir sobre os discursos científico e pedagógico, a partir de uma conjuntura em que se relacionam a produção e a circulação de conhecimento (científico) afetadas tanto pelas ações do Estado (políticas científicas) quanto pelas comunidades discursivas intermediárias, das quais nos interessa, especificamente, a escola, que se destaca enquanto instituição “mediadora” entre o conhecimento científico e a sociedade. Finalmente, apresentamos a análise (quinto capítulo) entendida como um fazer analítico-discursivo que se, por um lado, pretende corroborar a hipótese levantada, por outro, trará para a discussão sentidos que certamente outro analista não mobilizaria.

1.1 O CORPUS

A proposta teórica e metodológica da AD tem conseqüências já na delimitação do corpus, que não segue critérios empíricos, mas teóricos. Segundo Orlandi (1999), decidir o que faz parte do corpus já é decidir acerca de propriedades discursivas.

Nesse sentido, o objeto empírico – o texto, no caso – é visto enquanto exemplar do discurso o que implica ser um “*continuum* discursivo, em que o início e o fim não são determinados e, logo, não são detectáveis perceptualmente”, visto que “todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro”(Orlandi, 1999). Portanto

não se pode constituir como objetivo do analista a exaustividade em relação ao objeto empírico. Antes, o objeto deve ser pensado como sendo de caráter inesgotável.

1.2 JUSTIFICATIVA

Exercendo a atividade de professora, nas redes pública e particular de Tubarão – SC, temos percebido *in loco* dois fatos importantes em conflito relativos ao ensino de Português. Um, que o ensino de Língua Portuguesa continua de cunho normativo, ou seja, privilegia a modalidade culta em detrimento das outras variedades. Nesse caso, sustenta-se uma concepção de linguagem acentuadamente estruturalista, que implica uma compreensão de sujeito destituído de história. Resultante disso tem-se o professor procedendo ao ensino de regras gramaticais a partir de frases soltas, acreditando ser esse o caminho para levar o aluno a fazer uso da linguagem nas modalidades oral e escrita, nas diversas situações discursivas. Os planos de disciplina preparados pelos próprios professores de algumas escolas do município de Tubarão evidenciam tal prática de ensino.

Outro, que existe, na e para a escola, um documento – A Proposta Curricular de Santa Catarina (versão 1998), mais especificamente o texto que trata da área de Língua Portuguesa – legitimado acadêmica e cientificamente como um referencial teórico, com vistas a instituir uma prática pedagógica que aponta para um sujeito (professor/aluno) entendido como social e histórico resultado de um esforço dialético que se desvia de raciocínios lineares.

Frente a essa questão, somos levados a desenvolver este estudo que visa a compreender como os textos de Planos de Disciplina, elaborado pelos professores nas escolas

de Tubarão, e o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, ambos da disciplina Língua Portuguesa, em vez de ser complementares, apresentam-se contraditórios?

1.3 ABORDAGEM TEÓRICA

A teoria da Análise de Discurso (AD), delineada nos trabalhos de Pêcheux (1969, 1975), Orlandi (1983, 1999) “visa construir um método de compreensão dos objetos da linguagem” (ORLANDI, 1990, p. 25), buscando compreender a linguagem na sua dimensão histórico-ideológica, opondo-se, portanto, às proposições estruturalistas e formalistas, que concebem a linguagem verbal como um objeto transparente, literal e a-histórico.

Em face disso, para a AD, é no discurso, seu objeto teórico, que se dá a articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos, sendo o discurso, portanto, o lugar que “materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico” (Pêcheux, 1969). E o sujeito, no quadro teórico da AD, passa a ocupar uma posição privilegiada já que a linguagem passa a ser considerada o lugar da constituição da subjetividade. Entretanto, assim, como o discurso, o sujeito também é afetado pela história e pela ideologia, não sendo entendido como uma entidade autônoma e “dona de si”, mas antes como um sujeito que se constitui pela linguagem. Nessa condição, tanto sujeito como discurso são constitutivamente heterogêneos, clivados, visto serem sempre atravessados pelo “discurso do outro”.

De tal modo, a AD ao pressupor uma relação constitutiva entre ideologia, linguagem e história, instaura uma nova percepção da linguagem, assumindo que esta *falha*, ou seja, a língua enquanto estrutura não seria um sistema dedutivo fechado em si mesmo, mas “um espaço de regras atravessado por falhas” (GADET, 1981).

1.3.1 IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

A AD enquanto teoria que tem como seu objeto o discurso, entendido como um espaço histórico-ideológico de onde emergem as significações através de sua materialidade específica que é a língua, tal como se apresenta hoje, segundo Orlandi (1982 apud Wanderley, 2003, p. 19), pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem que procura constituir sua metodologia e suas técnicas. A AD, então, não propõe um método rígido, específico ou uma definição fixa de seu objeto; pelo contrário "a cada passo redimensiona seu objeto, reavalia aspectos teóricos e se relaciona criticamente com seu(s) método(s)" (ORLANDI, 1987, p. 11). Isso porque, de acordo com Orlandi (1999, p. 27), face ao dispositivo teórico da interpretação, há uma parte que é da responsabilidade do analista e uma parte que deriva da sua sustentação no rigor do método e no alcance teórico da Análise do Discurso.

Diante desse entendimento, haveremos de salientar que, no papel de analista, face à questão por nós formulada, mobilizaremos conceitos que possivelmente outro analista não mobilizaria. Isso implica que a análise feita aqui será diferente de outra, já que os conceitos aqui mobilizados são de nossa competência e, talvez, não chegassem a ser percebidos em outras instâncias, nem mesmo por nós próprios.

1.3.2 O MATERIAL ANALISADO

O material por nós analisado é composto por dois textos: da i) Proposta Curricular Orientação Teórica para a Disciplina de Língua Portuguesa e do ii) Plano de Disciplina das 1ª, 2ª e 3ª séries, do Ensino Médio, também da disciplina de Língua Portuguesa.

A Proposta Curricular de Santa Catarina, versão 1998⁴, mais especificamente o texto apresentado em trinta e seis páginas que trata da área de Língua Portuguesa (o texto está organizado em seções denominadas Preliminares, Orientação Teórica, Concepções de Metodologia, Conteúdo e Aprendizagem, Concepções Específicas da Área de Estudos da Linguagem e da Língua Portuguesa), é um documento oficial de ensino proposto por uma Secretaria de Estado (a Secretaria da Educação e do Desporto de Santa Catarina).

Trata-se de um texto que foi escrito por um grupo denominado “Multidisciplinar”, composto por professores selecionados a partir de critérios de formação acadêmica, como pós-graduação em nível de Doutorado, Mestrado e Especialização e dirige-se, preferencialmente, aos professores da Rede Pública Estadual de Ensinos Fundamental e Médio.

Apresenta-se com a função de direcionar o trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual de ensino dentro de uma perspectiva “sócio-histórica” (Bakthin, Vygotsky). É denominado “documento” pela Secretaria Estadual de Educação e norteia a sua “política de condução de rede pública de ensino de SC numa perspectiva de socialização do conhecimento”(PROPOSTA CURRICULAR, 1998). Além disso, segundo seus organizadores,

⁴ Anteriormente a essa houve duas outras versões: uma sob a forma de jornal, publicada em 1988; e outra lançada em 1991, já na forma de livro.

"representa uma síntese de longas discussões que deviam ir ao encontro das diretrizes maiores da Proposta Curricular de Santa Catarina, refletindo sobre o processo educativo de modo interdisciplinar" (idem).

Já o texto de Planos de Disciplina de Língua Portuguesa, das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, é elaborado no âmbito da Escola pelos professores de português com vistas a nortear os conteúdos e as ações referentes à disciplina no decorrer do ano letivo. Convém observar que a cada ano exige-se, por parte da direção da escola (que, por sua vez, responde à Secretaria de Estado da Educação por intermédio da Coordenadoria Regional também de Educação), a elaboração desse Plano, devendo o mesmo ser reformulado, modificado, o que nem sempre acontece já que é comum a prática de simplesmente efetuar-se cópia daquele dos anos anteriores.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LINGUAGEM: DIALOGISMO E IDEOLOGIA

Falar de Análise do Discurso mobiliza diferentes significações. É oportuno, pois, precisarmos, neste estudo, os limites em que o termo será empregado. Trata-se de uma referência, aqui, à escola francesa de análise do discurso, cujo foco estatui-se em torno de Michel Pêcheux (1969, 1975) a partir dos anos 60, e do seu desenvolvimento no Brasil através dos trabalhos de Eni Orlandi (1983, 1992, 1996, 1999).

Contudo, é conveniente destacar nos estudos sobre a discursividade reflexões anteriores à década de 60, aquelas do final da década de 20, desenvolvidas por Mikhail Bakhtin (Volochinov) especificamente na sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* de 1929 (1999), reflexões estas que também (já?) pretendiam desenvolver uma filosofia da linguagem de fundamento marxista. Curiosamente, como afirma Roman Jakobson, no prefácio da referida obra,

“o que poderia surpreender igualmente aqueles leitores menos avisados da história do obscurantismo que da história do pensamento científico, é o completo desaparecimento do próprio nome desse eminente pesquisador de toda a imprensa russa durante quase um quarto de século (até 1963); quanto ao seu livro sobre a filosofia da linguagem, só vemos mencionado em alguns raros estudos do Ocidente” (in Bakhtin, 1999).

Assim, destacando estes estudos, estamos apontando Bakhtin como um dos que, conforme afirma Brandão (1994), sentiram a camisa de força que colocava como objeto da lingüística somente a língua enquanto algo abstrato e ideal, o que antecipa muito as orientações da lingüística moderna. Além disso, no que se denominou terceira fase da Análise do Discurso (AD-3), em que a heterogeneidade vai regular tanto a relação entre os discursos quanto entre os sujeitos, vamos observar a influência do conceito de dialogismo Bakhtiniano.

Crítico do formalismo e de Saussure, Bakhtin aponta para linguagem como realização e interação. Para Saussure, contrariamente, a linguagem pode ser dicotomicamente dividida em língua (*Langue*) – sistema abstrato e homogêneo – dissociada da diversidade e assistemática que é a fala (*Parole*)⁵. Nesse caso, a figura do interlocutor é dispensada e a linguagem passa a estar centrada apenas no signo lingüístico, que não é senão um elemento de dupla face: um significante e um significado.

De outro lado, quando se pensa em Bakhtin, haveremos de notar a necessidade de se compreenderem algumas palavras-chave tais como: interação, pluralização, socialização, ideologia, interlocutor, plano extralingüístico. Partindo daí não é difícil chegarmos à teoria bakhtiniana. Ao postular a natureza ideológica do signo lingüístico, Bakhtin envereda-se por um caminho distinto daquele trilhado por Saussure para quem o signo representa a realidade – arbitrariamente, mas a representa –, sendo, nesse caso, a linguagem uma realização neutra de um sistema abstrato que cada falante possui armazenado no cérebro. Ou seja, Bakhtin lança um olhar para além de Saussure, propondo um estudo do enunciado ligado ao enunciador e à enunciação. Desse modo, para ele, o estudo da linguagem verbal não pode estar dissociado do

⁵ Ferdinand de Saussure estabeleceu distinção entre *langue* e *parole*, sendo aquela vista como “o conjunto e o sistema dos sinais arbitrários em uso em um momento dado numa determinada sociedade”; e esta, como “ato

seu emprego contextual, conseqüentemente, do caráter sócio-discursivo que isso pressupõe; tampouco das suas condições materiais de existência. Em outras palavras, para ele, o signo lingüístico é uma arena das lutas de classe.

Logo, na visão bakhtiniana da linguagem, a constituição do sentido não estaria na automática correspondência saussureana entre o significado e o significante, mas na atribuição de sentido resultante da relação locutor-interlocutor. Vê-se, assim, que o vão que paira entre o significado e o significante é maior para Bakthin do que para Saussure. E será justamente nessa distância que o ideológico – resultado do histórico-social – marcar-se-á como preenchimento e ganhará tanta atenção que, na teoria bakhtiniana, o signo passa a ser entendido como representação ideológica por natureza. E mais: é justamente nesse espaço que as várias vozes vão-se misturando às do sujeito como condição de uso deste, numa eterna constituição permanente de sentidos subordinados a contextos específicos, enfim, um processo ao qual Bakhtin refere-se como dialogismo.

Percebe-se, desse modo, que, ao se buscar o entendimento de um dizer, corre-se o risco de contemplar apenas aquilo que parece evidente num entendimento de linguagem como enunciação dada pelo material lingüístico e deixar de lado o material não-lingüístico, correspondente ao contexto sem o qual um enunciado não se efetiva. A partir daí, alguns fatores são preponderantes, a saber: pensar o objeto dos estudos da linguagem requer um destaque para o enunciado e para a enunciação como investigação necessária à compreensão e à explicação da estrutura semântica de qualquer ato de comunicação verbal. Por isso, o interlocutor não é um elemento passivo, mas ativo na constituição do significado, e o signo lingüístico passa a ser visto como signo dialético, vivo, dinâmico, o que resulta uma

particular e concreto dum indivíduo que usa a *langue*, seja para se fazer compreender, seja para compreender” (Serafim da Silva Neto in prefácio da obra *Orientações da Lingüística Moderna*, 1978).

compreensão de linguagem que, sendo sistema de significação da realidade, expressa um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa.

Do exposto, não podemos perder de vista que a linguagem é interação social e o interlocutor não só desempenha papel fundamental na constituição do significado como integra todo ato de enunciação individual num contexto mais amplo, revelando as relações intrínsecas entre o lingüístico e o social.

Bakhtin vai constituir-se em um além-Saussure nesse modo de olhar a linguagem como um (e)feito de inter-relação verbal, através de seu caminho no mundo do conhecimento seja da semiótica, ou da análise do discurso e até mesmo da psicanálise. Dele, o signo ganha novo enfoque: “*a palavra é o signo ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social*” (BAKHTIN, 1999, p.36). Tal entendimento leva a crer, conforme Brandão (1994, p. 10), que para Bakhtin “a palavra [...] é o lugar privilegiado para a manifestação da ideologia; retrata as diferentes formas de significar a realidade, segundo vozes, pontos de vista daqueles que a empregam”.

Desse modo, além de resgatar o caráter político que é constitutivo do signo, Bakhtin recupera ainda, nos estudos da linguagem enquanto discurso, sua natureza dialógica, na qual a palavra luta por representar e para apresentar as várias vozes presentes em cada dizer. Nesse entremeio pode-se dizer, pelas palavras desse autor, que “o sujeito como tal, não pode ser percebido nem estudado como coisa, posto que sendo sujeito não pode, se quiser continuar sê-lo, permanecer sem voz, portanto, seu conhecimento, só pode ter um caráter dialógico” (apud, Freitas, 1995, p. 117).

Isso porque, para Bakhtin,

“Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”(1999, p. 34).

Se, com Saussure, as discussões prendiam-se à oposição língua/fala, em Bakhtin, trilhar-se-á por uma interseção de língua e sujeito reciprocamente se atravessando como frutos de um contexto sócio-ideológico. O que fazem não é uso da língua como dispositivo acessado, mas uso enquanto discurso – língua em (inter)ação, língua em movimento. Tudo isso porque “os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” (Bakhtin, 1999, p. 108). Desse modo, concebe-se o enunciado somente inserido num mundo de relações dialógicas (e ideológicas), diferentemente de simples relações lingüísticas.

Em meio às buscas no mundo da crítica à arte, da atenção dada à estética às inserções semióticas para tal fim, Bakhtin aproximou-se da Psicologia na tentativa de entender melhor a consciência humana, conseqüentemente, os processos de formação do eu:

“Nesse processo, percebeu três categorias: o eu-para-mim (como me percebo, minha própria consciência), o eu-para-os-outros (como apareço aos olhos dos outros) e o outro-para-mim (como percebo o outro). Trabalhando com essa tríade, Bakhtin formulou várias questões. A primeira consistiu em indagar como o eu estabelece a sua relação com o mundo. Procurando responder a essa indagação, Bakhtin rejeitou a oposição sujeito-objeto. Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona”. (Bakhtin apud Freitas, 1995, p. 125-126).

Nesses estudos, a obra bakhtiniana envereda-se cada vez mais para um sujeito apenas concebido enquanto parte de um grupo social, constituído histórica e ideologicamente. Atrelado a esse pensamento o autor buscará na Análise do Discurso, com uma peculiaridade

que lhe é pertinente – compreender a linguagem pela via do discurso resultado da articulação entre os processos ideológicos e os fenômenos lingüísticos, escritos que lhe permitam extrapolar o mundo lingüístico. Isso vem se confirmar nas palavras de Brandão:

“[...] estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse pólo da dicotomia saussureana. E essa instância da linguagem é a do discurso. [...] O ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos é, portanto, o discurso”. (1994, p.12).

A oposição entre Bakhtin e Saussure dá-se, dentre outros fatores, pela crítica daquele ao objetivismo abstrato de entendimento de língua deste. A língua, viva tal qual o homem, não seria um arquivo de um sistema de normas ao qual se acessaria a cada necessidade. Mas não é por isso que Bakhtin desconsidera totalmente a lingüística, ele precisa sim desse conteúdo para chegar ao discurso dos sujeitos. O que ele faz, contudo, é acrescentar o papel decisivo do contexto como campo de luta aos sujeitos que do discurso fazem uso. Ele não nega a palavra e a sentença, apenas as caracteriza como unidade de linguagem enquanto atribui ao enunciado a idéia mais complexa de unidade de comunicação discursiva. Todo enunciado tem, pois, o aspecto lingüístico como convenção, porém insuficiente sem o contextual, momento único e determinante do dizer.

Nesse processo dialógico e ideológico que se constitui no discurso, contempla-se no dizer do locutor sempre um (ou mais de um) interlocutor; por isso que compreender um discurso é muito mais que decodificar mensagens, é, antes, uma relação de reciprocidade entre o dizer e o não-dizer (do outro), sendo esta relação permeada pela ideologia.

De tal modo, podemos observar que a discussão sobre linguagem feita por Bakhtin passa pelo trabalho com o discurso, relacionando intimamente com o trabalho da Análise do Discurso desenvolvida hoje, e que tem suas bases em M. Pêcheux. De acordo com Brandão (1994, p.12), a AD constitui-se o ponto chave para fazer valer toda essa visão de

linguagem que, enquanto discurso, é interação, é um modo de produção social. E porque assim o é, impõe-se como “lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção” (ibidem).

2.2 A ANÁLISE DO DISCURSO FRANCESA: NA CONFLUÊNCIA DO MARXISMO, DA LINGÜÍSTICA E DA PSICANÁLISE

Por seu turno, a Análise do Discurso pechetiana instaura-se numa conjuntura teórica sustentada, de um lado pela Lingüística – como a teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, possibilitando chegar-se “ao objeto discursivo que, através da desintagmatização discursiva, explicitará a determinação histórica dos processos semânticos, ou seja, a produção dos efeitos de sentido [...]” (LAGAZZI, 1998, p.53). De outro, pelo Marxismo – representado por Althusser em sua releitura de Marx; de outro, ainda, pela psicanálise lacaniana, que contribui com as discussões sobre a questão do sujeito constituído pelo seu outro e pelo inconsciente.

Relativamente à Lingüística, faz-se necessário compreender que sua importância nessa composição está no fato de ser uma ciência da linguagem e, como tal, haverá de garantir cientificidade os estudos feitos a partir dela. Há, contudo, a se esclarecer que não serve à AD a visão da linguagem verbal de que se ocupa a Lingüística. Isso porque o recorte feito por esta vê a linguagem verbal não como língua (*Langue*) “na sua relação com o mundo, mas na estrutura interna de um sistema fechado sobre si mesmo” (MUSSALIM, 2001: 102). Decorre daí a diferença entre o pensar da Lingüística e o pensar da Análise do Discurso. Esta, ao conceber a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social,

parte não da língua, mas do discurso. Logo, leva em conta o homem na sua história e considera os processos e as condições de produção dessa linguagem, porque o discurso não é senão “um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 1999, p. 16). Enquanto a linguagem saussureana vê a relação significado/significante numa correspondência equivalente, a AD pressupõe a incompletude como condição da linguagem, não haveria uma relação *ipsis literis* entre sentido e significante, pois “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 1999, p. 52). Assim é que:

“Mais que resgatar um sujeito do discurso no estudo lingüístico [...] a AD inaugura uma nova percepção da linguagem quando assume que esta é *falha*, já que significação e sujeito não são transparentes: esta intencionalidade e transparência atribuídas aos sentidos nada mais são do que efeitos ideológicos, ou seja, todo sentido resulta de efeitos produzidos por feixes de condicionantes histórico-sociais”. (MARTINS, 2003, p. 05).

A AD não busca, de qualquer maneira, a Lingüística somente como foco de críticas; questiona, sim, os limites da ciência da linguagem justamente por limitar o entendimento da língua como algo que não extrapola as margens do dizer, mas concebe a língua como elemento constitutivo do discurso, pois segundo Pêcheux (1975), a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua. Sendo assim, é necessário trabalhar na relação ideologia-discurso-língua, sem, contudo, conferir à língua esse caráter abstrato e autônomo que a Lingüística atribui-lhe.

Pelo fato de a AD compreender o processo discursivo como um embate constante entre os sujeitos envolvidos num momento histórico-social, outro fator decisivo há de se contemplar na análise de um dizer: se o discurso pressupõe embate, pressupõe também sujeito – não há discurso sem sujeito(s) – que, por sua vez, jamais pode ser considerado como tal fora

de um contexto, será sempre e decisivamente afetado pela história, e se não se pode falar em história sem sua carga ideológica, a ideologia merecerá atenção mister a todo estudo da linguagem.

Em face desse entendimento – a relação entre discurso e ideologia – temos Brandão:

“As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as idéias de Foucault. É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos. De Althusser, a influência mais direta se faz a partir do seu trabalho sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado na conceituação do termo “formação ideológica”. E será da Arqueologia do saber que Pêcheux extrairá a expressão “formação discursiva” da qual a AD se apropriará, submetendo-a a um trabalho específico”. (1994, p.18).

Segundo Mussalin (2001), Althusser na sua releitura de Marx parte do pressuposto de que as ideologias têm existência material devendo, pois, ser estudadas não como idéias, mas como um conjunto de práticas materiais que reproduzem as relações de produção. Assim, para ele, mecanismos gerados pelo Estado servem como meios para a classe dominante executar o seu poder de dominação – seja pela violência ou pela ideologia – de modo a fazer reproduzirem-se as condições materiais, ideológicas e políticas de exploração, sem correr o risco de perder a hegemonia, garantindo, desse modo, a perpetuação.

Visando a estabelecer uma diferença entre esses aparelhos de Estado, de um lado os ARE – aparelho repressivo de Estado – (o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc.), de outro os AIE – aparelhos ideológicos de Estado – (compreendendo instituições como: a família, a religião, a escola, os sindicatos, os meios de comunicação e outros), Althusser põe em contraponto o modo como funcionam um e outro. Vemos isso apresentado por Mussalim:

“[...] o que tradicionalmente se chama Estado é um aparelho repressivo do Estado (ARE), que funciona ‘pela violência’ e cuja ação é complementada por instituições –

a escola, a religião, por exemplo –, que funcionam ‘pela ideologia’ e são denominadas aparelhos ideológicos de Estado” (2001, p.104).

É preciso, porém, dizermos que, embora possam parecer estruturados e agindo diferentemente, inscrevem-se ambos – ARE e AIE – no domínio da ideologia dominante. Barros (1988, p. 149) afirma que “todos os aparelhos ideológicos, embora cada qual da maneira que lhe é própria, concorrem para um mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, de dominação e de exploração”.

Buscando apreender o funcionamento da ideologia a partir das práticas e dos discursos dos AIE, Althusser (apud Mussalim, 2001) vai afirmar que a linguagem apresenta-se como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa, ou seja, é a linguagem a via por meio da qual se pode apreender o funcionamento da ideologia. Nessa investigação em que se articulam questões do campo político-ideológico interessa para a AD como esse processo se manifesta em relação à linguagem, já que, segundo Ferreira (2000, p. 40) Pêcheux via na AD a possibilidade de representar no interior do funcionamento da linguagem “os efeitos da luta ideológica” e, inversamente, manifestar a existência da materialidade lingüística no interior da ideologia.

Evidentemente, uma Lingüística da língua, isto é, aquela nos moldes saussureanos, não seria suficiente para acolher o projeto implementado por Althusser. A teoria do discurso para a qual convergem componentes lingüísticos e sócio-ideológicos, vai estabelecer esta relação entre linguagem e ideologia exigindo para isso “uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito” (MUSSALIM, 2001, p. 105).

Assim, o significado de uma palavra, que para a Lingüística é da ordem da fala (*Parole*) e relacionada às idiossincrasias do sujeito e, portanto, desnecessário para o estudo da

linguagem verbal, passa a ser entendido pela AD como resultado das posições ocupadas pelos sujeitos que a enuncia, ou seja, o sentido de uma palavra é dado pelo lugar ideológico de onde enunciam os sujeitos. Desse modo, a AD resgata, através do discurso, o sujeito e o significado deixados de lado pela lingüística: “mais do que um resultado, o discurso vai definir um processo de significação no qual estão presentes a língua e a história, em suas materialidades, e o sujeito, devidamente interpelado pela ideologia” (FERREIRA, in Orlandi 1998: 203).

A contribuição marxista foi então decisiva no estabelecimento da teoria da AD, contudo, cabe enfatizar que para a AD a ideologia pensada através da linguagem não é considerada uma visão de mundo, nem como ocultamento da realidade. Considerada por Pêcheux (apud Orlandi, 1999) como estrutura-funcionamento, a ideologia tem como característica dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento produzindo evidências que colocam o homem numa relação imaginária com suas condições materiais de existência, ou seja, naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico com o simbólico. Como uma teoria materialista do discurso, a AD vai trabalhar com esse efeito de evidência revelando a opacidade do sentido, mostrando que a história, a linguagem e o sujeito não são transparentes: a linguagem não apresenta sentido literal (relação unívoca entre linguagem e mundo) e a história tem seu real afetado pela linguagem.

Da Psicanálise, a AD se interessa pela possível busca de um sujeito dividido entre a consciência e o inconsciente. Segundo Guirado (1995, pp. 65-68), a Psicanálise propõe certa solução para a crise do sujeito em se identificar como tal, afirmando que o sujeito só o é quando aceita a imagem de si dada pelo outro e, ao identificar-se com isso, passa a crer-se como dono dos sentidos. De qualquer forma, a própria Psicanálise admite que não há

autonomia absoluta do discurso e, por isso, se rende ao trabalho de investigação desse material lingüístico-histórico-(in)consciente.

Em conseqüência, na sua releitura de Freud, Lacan procura abordar com mais precisão o inconsciente e o faz afirmando que este “se estrutura como linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente”. (MUSSALIM, 2001, p. 107).

Contudo, se a Lingüística afirma que há um “dono” do enunciado, Lacan, embora busque no estruturalismo lingüístico pistas para também identificar o sujeito do dizer, considera não encontrar um sujeito assim centrado. O “eu” lacaniano aparece como senhor de seu dizer apenas na representação de imagens ideais dadas pelo outro. Por isso, o sujeito em Lacan não é ativo, ele se constitui através do “outro”, do inconsciente.

2.3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO, INTERDISCURSO E PRÉ-CONSTRUÍDO

As condições de produção entendida por Orlandi (1999) tal qual a defende Pêcheux (1969) compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Salienta, porém, a autora que “também a memória faz parte da produção do discurso”. A fim de explicitar essa questão, Orlandi agrupa as condições de produção em: condições de produção em sentido estrito e condições de produção em sentido amplo. Em relação ao primeiro caso, as implicações para o sentido estão nas circunstâncias da enunciação, isto é, no contexto imediato. Assim sendo, no caso de análise de um texto qualquer, importam para a produção

do sentido o lugar onde tal texto se encontra – se em revista, se em jornal, etc. –; o momento em que o texto foi escrito; os sujeitos que o assinam; enfim fatores situacionais é que são considerados aí .

Já para o segundo caso, as condições de produção em sentido amplo, importa não o contexto imediato, mas o contexto amplo. Desse modo passam a contar para o sentido elementos de ordem sócio-histórica e ideológica, imbricados pelas relações de força compelidas pelas instituições dentro delas mesmas, expressos na forma de discurso. Entra, portanto, nessa questão, a história entendida como produção de acontecimentos que significam e afetam os sujeitos em suas posições politicamente constituídas. Vinculada a isso está a memória, que aparece aí sob a forma de interdiscurso, ou seja, aquilo que fala antes, em algum lugar e que passa a constituir-se, sob a forma de pré-construído, um dizer de importância significativa sob o qual outros dizeres serão mobilizados. Assim é que se pode dizer que o “interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 1999, p. 31). Esses dizeres, traduzindo-se sob a forma de pré-construído, são efeitos de sentido que atingem os sujeitos apesar de sua vontade.

2.4 A NOÇÃO DE SUJEITO PARA AD

Comumente se fala em subjetividade como algo que em algum momento emerge e, em outros, é suprimido pela razão. Como se fosse sinônimo de emocional, de sentimental, a subjetividade parece, nesse sentido, denunciar o verdadeiro eu do sujeito, aquele que não pode se sobrepor ao eu social, podado pelas imposições de uma comunidade falante.

Todavia, para a AD, a subjetividade não é uma posição usada apenas em determinadas situações, mas representa a própria constituição do sujeito como sujeito, ou melhor, do homem como sujeito. E se o sujeito utiliza-se da linguagem enquanto discurso, a subjetividade é a marca de qualquer discurso, não havendo, pois, como é fato na AD, discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia (Cf. ORLANDI, 1999, p. 17).

Resume-se: o homem precisa da linguagem para se constituir sujeito, como sujeito faz uso da língua em forma de discurso, todo discurso insere-se em um momento histórico e é justamente esta inserção a constituição da subjetividade do sujeito. Conforme Orlandi (2001, p. 99), sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia.

Por mais que teorias embrenhem-se na busca por um sujeito original, dono de “seu” discurso, cada vez mais a presença de uma submissão ao próprio dizer pode ser evidenciada, já que se o sujeito, para constituir-se como tal, precisa sujeitar-se à língua e conseqüentemente, à história, o assujeitamento o representa na sua subjetividade. Assim, a crença num sujeito que é a origem dos sentidos e que o que ele diz somente poderia ser dito daquela maneira e não de outra se deve ao que Pêcheux (Pêcheux apud Orlandi, 1999: 34-35) denomina esquecimentos 1 e 2, respectivamente. Aquele é do nível do inconsciente e diz respeito à maneira pela qual somos afetados pela ideologia, ou seja, a ideologia fornece elementos que possibilitam o sujeito esquecer a sua inscrição na história e na língua, colocando-o assim na origem dos sentidos. Já o esquecimento número 2 é da ordem da enunciação e gera a ilusão de que há uma relação direta entre pensamento, linguagem e mundo. Escolher entre “com amor” e “amorosamente” significa algo em nosso dizer, todavia o sujeito não tem consciência disso, pois este esquecimento funciona de modo a causar a

ilusão de que o que é dito somente poderia ser daquela maneira. Mas, diferentemente do Esquecimento número 1 do qual o sujeito não tem acesso, o esquecimento número dois é considerado um esquecimento parcial, através do qual o sujeito pode de certa maneira negociar com o esquecimento número 1. É por isso que muitas vezes o sujeito retorna ao que foi dito, numa tentativa de reformulação busca melhor especificar o que disse.

Assim, caso se acredite numa subjetividade que revele o eu (talvez original) do sujeito, é ela mesma que o revela como um não-eu, mas um eu-nós. Paradoxalmente, o sujeito entende-se como tal quando consegue, através do acesso à língua, representar-se subjetivamente, no entanto é justamente aí que se assujeita e rompe com a idéia de subjetividade como algo próprio e ou revelador do sujeito. A língua, numa perspectiva discursiva, é analisada nos efeitos de sentidos que provoca, efeitos não controlados conscientemente, ficando por conta da história, do acaso o trabalho de simbolizar o que pensamos. O dito só é “identificado” em parte; o restante fica a cargo inclusive do que não foi dito, mas que ali também significa.

A constituição do sujeito é, ironicamente, seu lugar da alienação. Fruto de tantas vozes, a voz do sujeito revela sempre uma comunhão de dizeres e, atravessado pelos discursos que o formam, está o sujeito formando também o “seu” dizer, num processo de apagamento do endereço das ideologias que o interpelaram. Isso porque precisa o sujeito sentir-se dono de seu discurso, um agente no processo de escolha entre uma ideologia partidária e outra, uma ideologia religiosa e outra, por exemplo. Ilusão, mas ilusão necessária, pois o homem não suportaria sentir-se um vazio onde ecoam vozes alheias.

Para a AD, sujeito é determinado pela ideologia e pelo inconsciente, pois seu discurso é sempre atravessado pelo discurso do Outro, e este discurso é produto de um

trabalho ideológico não-consciente. Contudo, é necessário que ele esqueça daquilo que o determina e esse esquecimento se efetua pela sua identificação à formação discursiva (FD) que o domina: “[...] os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que representam, no interior da linguagem, as formações ideológicas que lhes correspondem” (PÊCHEUX, 1975b apud Lagazzy 1988, p. 25).

2.5 FORMAÇÃO IDEOLÓGICA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

A AD é uma teoria materialista do discurso, em que a ideologia, pensada como mecanismo estruturante no processo de significação (ORLANDI, 1999), vai ser determinante para a constituição dos sentidos. O sentido, então, não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Esses mecanismos ideológicos, ligados ao modo de produção dominante em uma formação social, é que garantirão, por sua vez, a reprodução das relações de produção que aí se constituem. Segundo Haroche (apud Brandão 1997, p. 38), esse conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente à posição de classes em conflito umas com as outras, é o que se denomina Formação Ideológica (FI). É preciso dizer, no entanto, que uma FI tem, necessariamente, como um de seus componentes uma Formação Discursiva (FD). Define-se formação discursiva como sendo “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 1999, p. 42). Desse modo, regulado por uma determinada

formação discursiva porque inscrito nela, o sujeito produz um sentido e não outro, sendo que este sentido expressa um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos.

2.6 DISCURSO E TEXTO

Muitos são os entendimentos a nortear uma conceituação para texto. O mesmo se pode dizer para discurso. Porém, a perspectiva sob a qual vamos definir um e outro leva-nos a considerá-los por uma relação de equivalência ainda que “em níveis conceituais diferentes”. Em outras palavras, “o discurso é tomado como conceito teórico e metodológico e o texto, em contrapartida, como conceito analítico correspondente. Há, portanto, uma relação necessária entre eles” (ORLANDI, 1987, p. 159).

Por conseguinte, como unidade de análise que é, o texto é definido não por sua extensão – pode ser uma simples palavra ou um conjunto de frases – nem por sua forma – unidade feita de som, letras, sinais diacríticos, palavras, imagens, enfim – , mas por constituir-se, como todo objeto simbólico, um objeto de interpretação. Desse modo, o texto é visto, sobretudo, como “espaço significante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade” (ORLANDI, 1999, p. 72).

A propósito de se constituir como unidade, conferem-se ao texto a completude – tem ele um começo, um meio e um fim – e a coerência; todavia, é na instância do imaginário⁶ que elas se sustentam, de modo que o texto “se apresenta como um todo em sua unidade

⁶ Ferreira (2001, p. 16) refere-se à Formação Imaginária reportando-se a Pêcheux (1975) que, por sua vez, “define que as formações imaginárias sempre resultam de processos discursivos anteriores” e “se manifestam, no processo discursivo, através da antecipação, das relações de força e de sentido. (...) O que ocorre é um jogo de imagens: dos sujeitos entre si, dos sujeitos com os lugares que ocupam na formação social e dos discursos já-ditos com os possíveis e imaginados. As formações imaginárias, enquanto

(imaginária)” (ORLANDI, 2001, p. 112). Assim também, imaginariamente, considera-se, pelo processo de interlocução, não o texto com sujeitos em dispersão, mas o texto como “o lugar, o centro comum, a unidade que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor ” (idem, p. 180).

Na função de autor o sujeito é representado em sua origem, com sua unidade, propiciando ao texto coerência, não-contradição, conferindo-lhe progressão e finalidade; na função de leitor, tem-se o sujeito pronto a interagir com o autor. Segundo Orlandi, então, a autoria implica disciplina, organização, unidade. “Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias” (ORLANDI, 1999, p. 73).

O entendimento para discurso, no entanto, é outro. Por se tratar de “um objeto sócio-histórico em que o lingüístico intervém como pressuposto [...] o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 1999, pp.16-17). Partindo daí, entende-se o discurso, conforme Orlandi (idem), como um processo em curso, como uma prática, o que o faz ser, por princípio, um dizer que não se fecha; pelo contrário, está aberto a uma dispersão de textos; e de sujeitos porque é desse modo que, verdadeiramente, os textos se fazem – por uma dispersão de sujeitos. Daí poder-se dizer que “o discurso é sempre incompleto assim como são incompletos os sujeitos e os sentidos” (ORLANDI, 2001, p. 113). De fato, tem-se para o discurso não um autor conforme se imagina para o texto, mas um sujeito clivado, dividido, constituindo-se “em processos em que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente” (ORLANDI, 1999, p. 48).

mecanismos de funcionamento discursivo, não dizem respeito a sujeitos físicos ou lugares empíricos, mas às

2.7 EFEITO-LEITOR: LEITOR VIRTUAL X LEITOR REAL

Quando se quer pensar o efeito leitor, traduzido pelas posições leitor virtual, leitor real, parece importante pensar-se antes sobre leitura; contudo, para o que se pretende aqui, leitura sob a perspectiva discursiva, conforme a entende Orlandi (1999). O tema leitura assim proposto, tem como ponto nodal a idéia de interpretação e de compreensão. Diante disso, a autora aponta algumas questões a serem necessariamente consideradas:

Faz-se leitura, produzindo-se leitura; logo, é possível trabalhar-se com leitura (vale dizer, ensiná-la);

Na leitura, bem como na escrita, instauram-se sentidos;

O sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;

Tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;

Há múltiplos e variados modos de leitura;

A nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

A partir daí, pode-se entender a leitura como produção que supõe, a princípio, num processo de interação entre sujeito-autor e sujeito-leitor, a existência de um texto – produto da linguagem verbal ou das diversas formas de linguagem. Não há como negar que a relação com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal – mas através de

todas as formas de linguagem. E nessa relação com o mundo, interpreta-se, compreende-se e, por conseguinte, lê-se. É pertinente ainda afirmar que a leitura efetiva-se, em um texto escrito, por dizeres que são ditos e não-ditos, isto é, por silêncio e por palavras.

Situar a idéia de que “a leitura é produzida”, implica considerar-se a relação entre condições de produção e condições de recepção do discurso. Isso no sentido de que “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” (ORLANDI, 1987, p.180). Todavia, não se pode perder de vista que, a respeito das condições de produção da leitura, muitos são os fatores envolvidos; e a relação entre os interlocutores é, apenas, um deles.

Concebendo-se a pré-existência de um leitor no texto – no caso, um imaginário de leitor – pode-se pensar na possibilidade de se compreender ou não esse texto. E ainda mais: é possível que um mesmo texto não seja compreendido por X, seja obscuro para Y, ou bastante claro para Z. Essa questão pode ser esclarecida pela forma como se dá a presença do outro no texto. Isso implica considerar se o leitor virtual – aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige – identifica-se ou não com o leitor real – aquele que se representa no próprio processo da leitura.

Para entender um pouco mais essa relação é importante pensar com Orlandi:

“A relação entre o leitor virtual e o leitor real pode ter uma maior ou menor distância, podendo o leitor real coincidir ou não com o leitor virtual [...] quando falamos em leitor real e virtual estamos pensando no aspecto elementar do acesso ao sentido. [...] Haverá uma variação grande na relação entre autor e leitor, dependendo da distância entre o leitor real e o virtual [...]”. (1987, p. 186).

O processo de produção da leitura, então, é consequência da relação de confronto entre o leitor virtual e o leitor real. Se o leitor imaginado no ato da escrita, nem sempre é o

leitor real, este último, muitas vezes não será capaz de interagir com o autor do texto a ponto de com ele produzir sentidos. O leitor real, efetivamente constituído com suas determinações concretas (histórico-sociais), pode estar distanciado daquele imaginário de leitor – talvez por estar inscrito em outra formação discursiva e, portanto, assume uma posição-sujeito distinta daquela idealizada para o leitor virtual – o que resultará uma outra história de sujeito-leitor e, conseqüentemente, uma outra história de leitura; esta, porém, não prevista por quem elaborou o texto.

Em face do exposto, entende-se, de fato, porque

“A leitura [...] é uma questão [...] de modos de relações, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. [...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo” (ORLANDI, 1999, pp. 9-10).

3 A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

A Proposta Curricular de Santa Catarina constitui-se um documento oficial de ensino, dirigido aos professores da rede pública estadual. Segundo Dela Justina⁷, este tipo de texto oficial de ensino aparece em contextos de mudanças políticas educacionais e se caracteriza por ser texto “produzido a partir de fonte oficial e se caracteriza por expressar posições pedagógicas e políticas de órgãos públicos reguladores da política educacional” (SILVA e FRADE 1998, apud Dela Justina 2003, p. 51). Incluem-se aí, as produções das Secretarias de Educação municipal, estadual e também do Ministério da Educação.

Segundo a autora, três foram as versões dessa Proposta: a primeira, publicada em forma de jornal, em 1988, pela Secretaria de Estado da Educação; a segunda lançada em 1991, já em forma de livro tinha a assinatura do Secretário da Educação da época, e na apresentação a assinatura do coordenador de Ensino da Secretaria da Educação.

Da última versão, publicada em 1998 e apresentada também sob a forma de livro, além da equipe governamental, fazem parte da comissão organizadora professores com doutorado e mestrado (consultoras e coordenadoras), e ainda, um grupo de trabalho constituído por vinte e sete professores, representantes das diferentes Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) distribuídas pelo Estado de Santa Catarina.

⁷ Essa autora, que desenvolve um estudo relativo à Proposta Curricular em sua Dissertação de Mestrado, refere-se ao processo por que passou o texto da versão definitiva de 1998, no capítulo intitulado “A Proposta Curricular de Santa Catarina: os requisitos para a constituição de seu leitor”.

Esta Proposta, de 1998, compõe-se de diversos textos relativos às disciplinas curriculares, dentre os quais situa-se o texto Língua Portuguesa, nosso objeto de análise. Os textos foram escritos pelo que se denominou um “Grupo Multidisciplinar”, composto por professores das respectivas áreas, que, segundo consta na Introdução, “foram selecionados a partir de critérios de formação acadêmica (pós-graduação em nível de doutorado, mestrado e especialização)”.

Enquanto documento, o texto da proposta não vai considerar que existe “uma história de leitura do texto” que implica também numa “história de leitura dos leitores” (Orlandi, 2001, p. 62), já que prevê um perfil de leitor homogêneo, vários sujeitos que deverão fazer a mesma leitura do texto em caráter coletivo: debates, discussões, dias de estudo e lugar determinado. Além disso, enquanto documento que é, também prevê uma leitura obrigatória por parte dos professores de ensinos fundamental e médio da Rede Pública Estadual, para quem o texto se dirige. Segundo, Dela Justina (ibidem) não se trata, nesse caso, de opção do professor, mas de um quesito obrigatório para lhe dar a competência necessária para concretizar mudanças pré-estabelecidas. O texto oficial vai até o professor e se impõe como leitura obrigatória, que vai determinar sua prática. Neste contexto, a realização da leitura desse tipo de texto não pode ser considerada exatamente como espontânea, e essa condição pode, em maior ou menor grau, determinar o tipo de leitura que é feita e o tipo de sujeito-leitor que vai se estabelecer frente ao texto.

Comparado com o texto da segunda versão (de 1991) – cujas discussões, segundo Dela Justina, giravam em torno da lingüística textual e da análise do discurso, e as concepções de língua sofriam influências de Bakhtin e mesmo assim não havia a presença de citações nem mesmo alusões a qualquer teórico –, a versão de 1998 distribui-se numa extensão de 36

páginas incluindo-se aí a bibliografia. Divide-se em diversas seções, quais sejam: preliminares, orientação teórica, concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa. Pretendemos de forma sucinta, no que se refere à disciplina de língua, dar um enfoque do que trata cada uma das seções para que o leitor aqui possa, ainda que, panoramicamente, inteirar-se do texto de que nos ocupamos em nossa análise.

Na primeira delas (preliminares), constam algumas informações, tais como: i) o caráter multidisciplinar no qual o texto foi produzido, afirma-se que “representa uma síntese de longas discussões que deviam ir ao encontro das diretrizes maiores da Proposta Curricular de Santa Catarina, refletindo sobre o processo educativo de modo interdisciplinar”, ii) sobre os seus objetivos: “com o objetivo último de que um ensino de qualidade promova o desenvolvimento do potencial criativo do aluno, garantindo a permanência dele na escola; de que se faça a socialização do conhecimento; de que o cidadão encontre um lugar social para trabalhar e viver dignamente”. Atrelado a essa intenção, salienta-se que o documento está organizado de modo a que os professores tenham “um acesso panorâmico à orientação teórica assumida, às concepções de metodologia, conteúdo e aprendizagem, bem como às concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 55).

Na seção intitulada *Orientação teórica*, é com Vygotsky que se começam a tecer as bases teórico-metodológicas que devem nortear o texto e, conseqüentemente, o trabalho do professor. Conforme Dela Justina (2003), “em poucos parágrafos toda a sustentação teórica do sociointeracionismo é apresentada [...]” Num processo em que se articulam a voz do autor (Grupo Multidisciplinar) e a do teórico, são trazidas as explicações referentes ao estudo por

este efetuado relativamente ao “desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou funções psicológicas complexas: memória voluntária, imaginação criativa e solução dos problemas abstratos”. Os conceitos que dizem respeito à questão que envolve linguagem e pensamento são traçados, sobretudo, na linha desse estudioso.

Dando ênfase a uma problematização do sujeito de linguagem, o texto parte da idéia de que se faz necessário estabelecer um vínculo entre, de um lado, indivíduo e sociedade, de outro, indivíduo e consciência, ambos numa dimensão histórica. Assim é que se vão elencar os posicionamentos de Vygotsky (1984, 1995, 1996, 1988) e Bakhtin (1988, 1992) frente à linguagem e às questões a ela atinentes, já que “Os dois se assemelham em muitos pontos” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 58).

Buscando explorar as convergências entre um e outro teórico, o texto encaminha-se salientando que a linha de pensamento em que os dois estão centrados aponta para uma leitura de homem como ser essencialmente social e histórico, em constante relação com o outro e, por isso, capaz de constituir e desenvolver a si e a esse outro, em uma atividade prática comum intermediada pela linguagem. Essa dinâmica retrata uma concepção interativa de linguagem que se estende para além dos problemas intelectuais, articulando-se aos dilemas existenciais de ordem político-ideológica: “A obra de Bakhtin que interessa especialmente [...] é *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929-1930. Os temas **ideologia, relações infra/superestrutura, instituições sociais, luta de classes** foram tratados especificamente por Bakhtin nesse trabalho” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 58).

Com a referência a Bakhtin, delineia-se a concepção de língua e de linguagem, a qual visa a nortear a prática pedagógica dos professores da rede pública estadual, dando-se ênfase à dialogia, ponto forte da obra bakhtiniana em contraste com a idéia de língua como

sistema imanente, apregoada por outras teorias como as de Saussure e de Chomsky, autores citados no texto exatamente com o fim de se evidenciar esse caráter heterogêneo da linguagem. Ainda nessa seção, faz-se referência a Orlandi (1983, 1988, 1996), a Foucault (1994) a Geraldi (1993, 1996) e outros.

Na seção *Concepção de metodologia* apresentam-se, como o próprio nome já diz, os pressupostos metodológicos relacionados à proposta teórica assumida no texto. À medida que o texto se desenvolve fica claro que "não se pode pensar a metodologia como um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir metas determinadas, e que se configuram como passos obrigatórios [...]". Tal procedimento implicaria a existência de um modelo - o modelo do discurso acabado, que é aquele rejeitado pela concepção de linguagem assumida no decorrer da Proposta. Isso se esclarece no excerto:

“[...] quando um método é trazido para a sala de aula para desenvolver um tópico disciplinar ou toda a disciplina, torna-se difícil a interação efetiva, dado que tudo já está previsto [...] Assim restritivamente concebido, o método não serve à concepção de linguagem aqui assumida: ele é modelo de discurso acabado”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 68).

A partir daí e porque é fato que a escola insiste em ser "mera transmissora de conhecimentos, em vez de **mediar** a construção de conhecimento" (PROPOSTA CURRICULAR, 1998 p. 68) vai se falar de um projeto metodológico voltado a discutir, dentre outras questões, escola com visão comunitária, de modo que "as ações pedagógicas (relações de ensino e aprendizagem) deverão caracterizar o movimento social a partir do micro-universo da sala de aula" (idem p. 69) e estruturação curricular com projeção multidisciplinar, o que implica dizer que "as disciplinas, os conteúdos não são mais que um conjunto de tarefas de um grande trabalho de pesquisa para o desenvolvimento do qual a responsabilidade é individual na exata medida da sua coletividade" (ibidem). Essa forma de abordagem requer uma postura que, além de não estar atrelada ao livro didático – visto que

este “está fixado, muitas vezes, numa metodologia que se resume em apresentar um modelo, treinar a partir de um modelo, buscar ‘significações’ ou apenas recebê-los em lista adicional, como se nada mais houvesse a fazer” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 70) – contemple “um trabalho criativo **a ser feito com o aluno**, numa exploração produtiva vinculada ao que a Proposta Curricular apresenta como **análise lingüística** [...]” (ibidem).

Os aspectos gramaticais, por sua vez, devem ser abordados a partir do seu funcionamento nos textos – que podem ser dos próprios alunos. Contrariamente à maneira tradicional em que se impõe o ensino das regras da gramática com o fim de realizar exercícios de fixação, o trabalho dar-se-á com vistas a conduzir o aluno a “elaborar, através de comparações, aproximações e diferenças, gramáticas parciais de certos fenômenos: concordância, gênero, número, compatibilidades e incompatibilidades semânticas” (idem, p. 70). Tudo isso, no texto, está calcado no propósito de “fazer com o aluno”, o que é diferente de “doar ao aluno” (idem, p. 70).

A seção *Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa*, que foi anunciada como contendo as concepções específicas da área de estudos da linguagem e da língua portuguesa, apresenta-se distribuída em alguns sub-títulos, a saber: objetivos, conteúdos, fala/escuta, leitura/escritura, gramática/discurso, trabalho lingüístico e autoria. No todo, discute-se como se devem encaminhar as questões relativas ao trabalho com a linguagem e com a língua.

Chama-se, inicialmente, a atenção para a importância de não só se pensar a linguagem no domínio da disciplina Português, já que “a linguagem a par de ser um conhecimento, é também o meio privilegiado de obter conhecimento, em qualquer domínio” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 70). Com essa afirmação, aponta-se para um dos papéis da escola que é o de encaminhar o sujeito para as interlocuções em instâncias públicas.

Isso porque "os objetivos de ensino devem prever o uso em instâncias privadas e em instâncias públicas" (idem, p. 71). Salienta-se que, em decorrência de o ensino dever circular entre essas duas instâncias, "do ponto de vista lingüístico, a escola não pode agir como se o chamado "padrão" da língua fosse estático, como se o que dele se registra na gramática descritiva/normativa fosse imune às alterações que fazem o mundo girar" (ibidem).

Na forma de *Objetivos*, propõe-se que a língua seja compreendida não como uma entidade a ser dominada – “A expressão ‘dominar a língua’ é usual, mas parece impregnada da compreensão de seu funcionamento na base de uma guerra constante com uma materialidade que tem independência, ou uma certa configuração formal, ou seja, de estabilidade” (idem, p. 71) – mas, sobretudo, como "condição para a subjetividade, e conseqüentemente para o estabelecimento de compromissos, criando a nossa vida em sociedade", existindo somente “na modalidade do princípio de interação” (PROPOSTA CURRICULAR, p. 71). Essa direção para o ensino de língua supõe "a idéia de que o que se faz com a língua é um trabalho [...]" (ibidem). E, se assim o é, rejeita-se a centralização do ensino na gramática da norma e prima-se por desenvolver um estudo de língua de base pragmático-discursiva que antevê para o aluno o desenvolvimento de capacidades que devem, por extensão e integração, atuar em todas as áreas de conhecimento e em todos os níveis. Tal intenção está explicitada na forma de itens (de 1 a 7), conforme se pode ilustrar pela citação de um deles:

"É preciso que o aluno desenvolva sua capacidade de uso da linguagem em instâncias privadas - em seus contatos particulares com uma pessoa ou pequenos grupos que não se caracterizem por formalidade - e em instâncias públicas, mais formais e fortemente institucionalizadas, de modo a não se constranger quando for necessário assumir a palavra, produzindo seja textos orais, seja textos escritos". (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 72).

No que concerne aos conteúdos, estes estão distribuídos em eixos organizadores tais como: FALA/ESCUTA, LEITURA/ESCRITURA - implicando esses eixos uma dimensão de ANÁLISE LINGÜÍSTICA e não um caráter segmentado como é normalmente apresentado. Desse modo, a Proposta não pretende separar e classificar conteúdos da área, já que “[...] os princípios aceitos e defendidos [...] impedem, sob pena de incoerência, que eles sejam repartidos em porções pequenas a serem administradas passo a passo” (idem, p. 75).

Na verdade, o que se oferece pelo título de "conteúdos" não é senão "um conjunto de possibilidades para cada eixo, deixando-se ao professor a tarefa de efetuar os desdobramentos viáveis/necessários/úteis aos seus alunos e à comunidade de que fazem parte" (ibidem).

Relativamente ao tópico *Fala/escuta, leitura/escrita* encaminha-se, num primeiro momento, uma reflexão em torno dos termos escrita e escritura a partir do entendimento de leitura. Assim é que se impõe para a prática de sala de aula um visão de processo tanto para o trabalho com a leitura quanto para com a escritura: “[...] da mesma forma que existe um processo de ler – **leitura** – existe um processo de escrever – **escritura**” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 79). Discute-se também acerca das peculiaridades da linguagem escrita em relação à linguagem oral. E mais, que “**Linguagem oral** é expressão que se usa comumente como equivalente de **fala** [...] que a **fala** também engloba um campo muito amplo, podendo, por extensão, fazer referência ao discurso escrito” (ibidem). Dessa discussão surgem outras que visam a esclarecer sobre como a escola deve encaminhar o trabalho com a produção de textos. Para tanto parte-se da idéia de que “Há várias formas de dizer o que é um texto [...]” (ibidem). Algumas possibilidades listadas vão na linha do discurso, para o que recorrem a Orlandi (1996).

Cumpre-nos observar que o cerne da questão traduz-se pela exigência de uma postura diferente daquela de cunho tradicional normalmente praticada pela escola, em relação ao exercício de leitura e escritura, visto que a visão discursiva, opção feita para desenvolver esse tópico particularmente – ao considerar temas como condições de produção, leitor real, leitor virtual, produção de sentido, legibilidade – conchama para isso.

A constatação de tal fato está nos dizeres:

“Com relação ao modo de produzir textos na escola, enfatize-se: antes de mais nada, não escrever **para a escola**. [...] Do ponto de vista do discurso e da concepção interacional da linguagem, não é possível distinguir estritamente **condições de produção e condições de recepção** do discurso. [...] O texto aparece, então, como o centro do processo de interação locutor/interlocutor, autor/leitor”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 80-81).

Considerando-se que, muitas vezes, a dificuldade do aluno em leitura resulta de uma considerável distância entre o leitor virtual e o leitor real – “nesse caso a possibilidade de compreensão decresce” (idem, p. 81), encaminha-se a discussão para o entendimento do que seja o ato de ler e, ainda, de como a escola, por consequência o professor, deve agir para o êxito desse processo.

Concernente à *Gramática/discurso*, outro tópico dessa seção, percebe-se uma preocupação com relação à forma como na escola a gramática vem sendo ensinada. Assim, para se mostrar qual deve ser o procedimento do professor relativamente ao saber gramatical e ao saber discursivo, alguns temas estão em evidência, quais sejam: língua estrutura, língua acontecimento; epilingüismo, metalingüismo. Cabe ressaltar que – embora se reconheça não existir língua sem gramática, esta última, por sua vez, vista como o arcabouço já disponível numa sociedade, e que não pode ser ignorado pelos usuários – acredita-se que a “eficácia discursiva” resulta mesmo é de um trabalho de produção a partir das necessidades e das motivações da vida em sociedade. Em outras palavras: “muitas das chamadas ‘boas’ e

‘ótimas’ redações são trabalhos gramaticalmente corretos, mas não necessariamente bons textos. [...] Podemos ter um vasto conhecimento gramatical sem que isto implique que estejamos prontos, a qualquer hora, a produzir um bom texto” (idem, p. 84-85). Segundo a

Proposta, produzir textos

“pressupõe finalidade, pressupõe interlocutores, pressupõe gêneros a serem utilizados (conversao, carta, bilhete, relatrio, requerimento, sermo, panfleto, santinho, cartaz, poema, narrativa) e pressupõe um tema, um contedo. Portanto, no absolutamente suficiente saber coisas, ter informaes e ter experincias se no fizer sentido us-las em alguma circunstncia”. (p. 85).

Em *Trabalho lingstico e autoria* chama-se ateno para o fato de que – se “estamos imersos na linguagem desde o nascimento”; se o trabalho lingstico realizado cotidianamente, “atravs de cenas [...] ‘acontecimentos’ enunciativos sempre novos/no repetveis no seu conjunto”; se, sob a perspectiva discursiva, o texto traz em si uma abertura ou uma incompletude, ou seja, um texto “ sempre algo como um ponto num contnuo de produo que o liga mais estreitamente a uns e mais largamente a outros” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, pp. 85-86), escola, e tambm ao professor, cabe o papel fundamental de criar autoria.

Isso implica, na sala de aula, ao aluno “permitir o ensaio da criatividade”, ou seja, a partir da possibilidade de aparente completude atribuda a um texto, levar o aluno a fazer-se autor, o que no seno, por meio de objetivos e de estratgias prprias, imprimir ao texto um carter criativo, um estilo. Tal entendimento vem reforado pelas palavras: “O que se quer dizer que, discursivamente, o texto incompleto. A sua aparente completude trabalho especfico do autor, que lhe d uma feio prpria a partir de seus objetivos e de suas estratgias, a ponto de criar, como se diz comumente, um **estilo**” (idem, p. 86)

Finalmente, trazendo novamente Dela Justina, não se pode considerar a Proposta Curricular de Santa Catarina um texto de leitura “simples e fácil” se comparada a outros materiais de leitura dos professores. De acordo com ela

“O próprio conteúdo do documento pede uma adequação a um gênero mais próximo do científico [...] vê-se que não é uma simples questão de constatar que o professor não alcança o nível de leitura exigido pelo documento oficial do estado, mas que há muitos fatores envolvidos para que exista esse desnível” (2003, p. 114-115).

É, então, neste ponto, que pretendemos desenvolver nosso trabalho, problematizando essa questão através da AD, o que nos permitirá afirmar que o “desnível” do professor com relação ao texto da Proposta deve-se às diferentes posições ocupadas por ele, professor leitor da Proposta Curricular, e pelos autores, nesta conjuntura de produção/transmissão/reprodução de conhecimento. Ou seja, estamos propondo que o texto da proposta tem: como autores sujeitos inscritos no discurso científico e como leitores reais sujeitos inscritos no discurso pedagógico. Essas diferentes posições são resultado da relação estabelecida entre discursos (DP e DC) que se apresentam conflitantes.

3.1.1 ESTUDOS PRÉVIOS DA PROPOSTA CURRICULAR

A Proposta Curricular de Santa Catarina, mais especificamente o texto que trata da área de Língua Portuguesa, já foi objeto de trabalhos anteriores. O mais recente é de Luana M. Bonetti, em Dissertação intitulada “Proposta Curricular de Santa Catarina – Língua Portuguesa – Estudo de Caso”, defendida em mês de 2004. A autora procura verificar o nível de conhecimento, compreensão, aceitação e aplicabilidade da Proposta Curricular de Santa Catarina, entre os professores, bem como de que modo a proposta contribui para uma orientação no ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental. A partir de “pesquisa do tipo estudo de caso com doze professoras de Língua Portuguesa de ensino fundamental de

uma Escola Pública Estadual, localizada na cidade de Tubarão”, via questionário, a autora declara que das professoras informantes, grande número não leu o documento; e as que leram fizeram-no superficialmente. E conclui “que a maioria das professoras de Língua Portuguesa, da escola pesquisada, não tem o necessário conhecimento da Proposta Curricular de Santa Catarina, texto que se refere à área de Língua Portuguesa, para empreender as mudanças sugeridas pelo documento”.

O Outro trabalho é de Eliege Wernke Niehues Dela Justina, já citada aqui, que em sua dissertação, “A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: Investigando os níveis de Letramento”, propõe-se a verificar os níveis de leitura demandados pela Proposta Curricular de Santa Catarina, cotejando-os com os níveis de leitura deste documento apresentados pelos professores de língua materna de quinta a oitava série.

Abriremos a discussão em torno do que propõe essa autora por entender que seu trabalho traz motivação para o nosso, ainda que tenhamos traçado uma linha teórica bastante distinta daquela por ela proposta; no nosso caso a AD, no caso dela o letramento. Considera a autora que a questão do letramento, apesar de bastante complexa, vai levá-la a apresentar “alguns pontos conclusivos a partir das análises feitas” (p. 114). É, pois com esse propósito que ela explora o assunto à luz de teóricos como Tfouni (1995), Soares (1998), Kleiman (1995) e outros. Começa falando da relação entre alfabetização e letramento, como faz Tfouni, e avança para outras questões que envolvem as habilidades de escrita e de leitura, isso porque, considera ela, “em qualquer discussão que se faça sobre letramento há que se reportar às concepções de leitura e escrita que, segundo Pelandré (1998), ‘são processos complementares e centrais à compreensão do conceito de letramento’ (DELA JUSTINA,

2003, p. 17). Nessa perspectiva encontram-se os itens “sobre as habilidades de leitura e escrita dos professores” e “A leitura do professor”.

Relativamente ao primeiro item, importa considerar o questionamento feito por Dela Justina que procura saber sobre a

“qualidade das leituras e das práticas que o professor está desenvolvendo e por que ele está fazendo estas e não outras, que lhe estão sendo requeridas? Afinal, o que ele deveria estar lendo para garantir um nível de letramento adequado às práticas pedagógicas mais atuais?”.

Visando a responder tais perguntas, diz ela ser necessário fazer-se primeiramente uma reflexão sobre a condição do professor como leitor. Para tanto, reporta-se a Orlandi (1988) por entender que essa autora traz a conceituação de leitura pretendida em seu trabalho.

Assim diz Dela Justina:

“Orlandi (1988) aborda já na apresentação do livro *Discurso e Leitura*, a questão da polissemia da noção de leitura e, explica, logo em seguida, a concepção de leitura que orienta seu trabalho. Considerando que tal conceituação é a que melhor define leitura para este trabalho” [sua Dissertação], “parafraseia-se, desse modo, a parte introdutória de Orlandi” (2003, p. 30).

Embora não explore de maneira ampla a questão da leitura sob a perspectiva discursiva – de fato não é a AD o dispositivo teórico a sustentar seu trabalho, conforme bem claro deixou – Dela Justina levanta – a partir do entendimento que ela tem de que a maioria dos professores considera de difícil leitura o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina – questões, a nosso ver, relevantes, sobretudo para o que pretendemos discorrer em nosso estudo:

“[...] todo texto tem inscrito em si um leitor potencial e, neste caso, é exatamente o professor que atua na rede pública estadual. No momento da constituição da escrita do texto, segundo Orlandi, o leitor já deve estar operando e pode ser um cúmplice ou um adversário. Para o órgão oficial que emitiu a proposta, o leitor professor era imaginado como cúmplice, mas o professor tem considerado o documento como adversário. Onde se situa o desencontro?” (DELA JUSTINA, 2003, p. 32).

Perseguindo a linha teórica por ela proposta, conclui:

“[...] o professor como um participante contínuo de eventos de letramento, já que trabalha com isso, ainda apresenta dificuldades de leitura, que derivam de sua formação, de sua história de leituras, da necessidade de formação continuada, de boa vontade e esforço algumas vezes, e o seu nível de letramento não alcança aquele que lhe é requerido para sua prática”. (idem, p. 116).

Frente ao trabalho de Dela Justina, de todo o exposto, interessa-nos mais de perto o que ela conclui lançando mão de um dizer de Furlanetto (2002):

“[...] o leitor pressuposto da PC/SC não foi encontrado, visto que sua formação inicial e continuada não conseguiu instrumentalizá-lo para que percebesse ‘evidências que um especialista/pesquisador’ [...] facilmente veria”. (DELA JUSTINA, 2003, p. 116).

A importância do que se evidenciou explica-se pelo fato de termos o propósito de, com base nos fundamentos teóricos da Análise do Discurso, discutir questões dessa ordem.

Celestina Inez Magnanti, por sua vez, em dissertação sob o título “Vozes Docentes: Avaliando a Proposta Curricular de Santa Catarina, defendida no ano de 2003, propõe-se discutir a avaliação da Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação (SC) na (pela) voz do professor, “com o objetivo de investigar a consistência teórico-prática dos seus princípios epistemológicos e metodológicos entre os docentes de Língua Portuguesa que atuam nas escolas da rede estadual, do município de Maravilha”. Segundo a autora, trata-se de “uma pesquisa qualitativa exploratória, descritiva e explicativa, com coleta de dados via questionário, entrevistas e observação”.

Considerando-se tais propósitos, conclui a autora que

“As ‘vozes docentes’ ‘ouvidas’ [...] apontam para um conflito: mesmo que o movimento de construção, discussão, implantação/implementação, aprofundamento da PC-SC tenha uma história de 15 (quinze) anos, uma parte do professorado, no interior de sua sala de aula, não entendeu, não conhece os princípios teórico-metodológicos ou sente dificuldade para ‘incorporá-los’, articulá-los na sua prática docente. [...] a maioria ‘reconhece’ que a Proposta fundamenta-se no materialismo-histórico (filosofia), na concepção histórico-cultural (desenvolvimento e aprendizagem), numa concepção sócio-interacionista de linguagem, porém, para essa mesma maioria, quando se trata de explicitar a ‘compreensão’ que tem sobre esses fundamentos, fica-se em dúvida, pelo modo como se expressam, sobre até que ponto a compreendem [...] O aspecto difuso de muitas respostas, quanto às

concepções teórico-metodológicas, parece indício de que é mais no discurso pseudocientífico que se busca a voz para tratar os assuntos, e menos em concepções teóricas”. (MAGNANTI, 2003, p. 157).

Conforme se pode constatar, os três trabalhos, embora alicerçados em teorias diferentes e com propósitos também diferentes, parece convergirem conclusivamente para o mesmo foco: o professor de Língua Portuguesa da rede pública estadual de ensino está efetivamente incapacitado de se apropriar da Proposta Curricular de Santa Catarina, mais especificamente do texto que trata da área de Língua Portuguesa.

3.2 PLANOS DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Já, relativamente aos Planos de Disciplina de Língua Portuguesa, das 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio, é um texto elaborado pelos professores em atividade de regência de classe, isto é, atuantes em sala de aula. Muitos desses profissionais têm habilitação em Letras e fazem parte do quadro de efetivos do Magistério Público Estadual; outros, ainda sem a titulação acadêmica de nível superior (graduação), constituem o chamado quadro de ACT (admitidos em caráter temporário); em igual forma, contudo, fazem parte da elaboração dos referidos Planos.

Estes Planos são considerados também como um documento, desta feita elaborado no âmbito da escola, sob a exigência da equipe diretiva e dos especialistas na função de supervisor e orientador – os quais, por sua vez, são orientados pelas coordenadorias regionais de educação. Segundo Dela Justina⁸, as escolas da rede estadual de Santa Catarina são orientadas pelas coordenadorias regionais de educação a organizarem seus Planos Político-

⁸ A autora, em sua Dissertação de Mestrado, aborda a questão dos Planos de Disciplina sob a denominação de Planos de curso.

Pedagógicos seguindo as orientações contidas na PC/SC e que, conseqüentemente, os professores produzam seus planos de curso a partir deste projeto e das áreas específicas tratadas no documento de ensino.

O que se percebe, contudo, ao analisarmos este documento (Planos de Disciplina), é o trabalho com uma concepção de linguagem que transita entre uma concepção de gramática normativa – de cunho prescritivo, veiculada pelas conhecidas gramáticas tradicionais – e uma outra concepção de gramática descritiva baseada em pressupostos estruturalistas, evidenciada, sobretudo, pelos recortes estruturalistas do estudo lingüístico como aqueles referentes às áreas da Fonética/Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Observa-se também alguma referência à variação lingüística, polemizando, até certo ponto, o caráter prescritivo e discriminatório da gramática normativa a qual entende como “erro” toda realização lingüística fora dos padrões estabelecidos como ideais.

Além disso, existem ainda outros encaminhamentos; um deles confere uma visão logicista da língua, em que esta representaria pensamento, e conseqüentemente estaria organizada de maneira lógica, ou seja, através de regras (Gramática Clássica); o outro relaciona-se ao entendimento da linguagem tendo como função primeira a comunicação. Nesse caso, a ênfase está no fato de que a língua é um código ou um conjunto de signos combinados segundo regras, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, implicando aí, para a comunicação efetivar-se, estarem ambos (emissor e receptor) falando o mesmo código.

De tal modo, o Plano de Disciplina não segue às orientações contidas na PC/SC a ponto de não levar em conta as propostas teóricas, que a nosso ver estão à luz da Lingüística Textual e da Análise do Discurso. Em face disso, o que se manifesta é uma concepção de

linguagem estruturalista/funcionalista, sob forte influência da gramática prescritiva. Isso se manifesta, já no que se propõe por objetivos:

“Geral: Propiciar ao aluno, através do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, condições para uso pleno do idioma nacional, o que se deve entender como um dos direitos do cidadão brasileiro; Específicos: Instrumentalizar o aluno para: Ler o texto não-literário sob a perspectiva de compreensão, interpretação e análise crítica; aprender a língua como sistema e fala, em sua dimensão histórica e cultural; aplicar a teoria gramatical à oralidade, à leitura e à produção textual”. (Texto Plano de Disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Médio 1ª, 2ª e 3ª Séries, 2004, p. 01).

Considerando-se ainda o item *Conteúdo Programático* destacam-se em:

“Unidade 6. Noções de variação lingüística: Norma culta, o conceito de erro em língua, tipos de variação lingüística. Unidade7. Gramática: conceito e partes: Fonologia, Fonética. Unidade 9. Frase, oração, período, tipos de frase, classificação das orações quanto ao sentido, classificação dos períodos. Unidade 10. Termos da oração, classificação do sujeito, classificação do predicado, tipos de verbo, termos relacionados ao verbo, termos relacionados ao nome, vocativo. Unidade 11. Período composto por coordenação, classificação das orações coordenadas sindéticas. Unidade 12. Período composto por subordinação, classificação das orações subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais. [...]”. (idem, p. 02).

Considerando tais evidências, parece podermos dizer que esse distanciamento entre o que está proposto no Plano de Disciplinas e o que se delineia no texto da Proposta Curricular, é do conhecimento dos órgãos competentes – em primeira instância da Coordenadoria regional de Educação, atualmente GEREI, e em segunda instância da própria Secretária Estadual de Educação (SED), visto estarem ambas atreladas à Escola e, por consequência, cientes do que fazem os professores que nesta última atuam.

4 PRODUÇÃO TRANSMISSÃO E REPRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Refletir sobre as práticas discursivas da escola implica a investigação e a reflexão sobre a produção/transmissão/reprodução do conhecimento científico na sociedade contemporânea, ou seja, implica refletir sobre o que é a ciência e qual o seu lugar na sociedade.

Segundo alguns autores, é necessário levar em consideração, neste caso, que a produção do conhecimento está ligada de maneira constitutiva a sua circulação (transmissão/reprodução?), ou seja, a circulação de novos saberes e de novos conhecimentos gerados pela ciência é um componente intrínseco à própria concepção do que seja produzir ciência, hoje.

Surgem daí questões sobre os sentidos investidos neste modo de produção/circulação da ciência, que envolvem, de acordo com Orlandi (2001), tanto a indissociabilidade (cf. M. PÊCHEUX) entre ciência, tecnologia, e administração (governo), quanto o deslocamento, através do discurso de divulgação científica, do processo de *conhecimento* científico para a *informação* científica. Tanto é assim que, de acordo com a autora, os sentidos dados ao conhecimento em uma sociedade como a nossa envolvem um “efeito de exterioridade” sobre a própria ciência⁹, em que “a ciência sai de si, sai de seu

⁹ Uma outra questão que surge ao se refletir sobre a divulgação científica é aquela envolvendo as novas tecnologias de linguagem, já que a presença do conhecimento na sociedade e seus modos de circulação estão intimamente relacionados às tecnologias de linguagem, o que, segundo Orlandi (2001), faz parte dos sentidos dados ao conhecimento e produz efeitos sobre a forma das práticas científicas. Sendo entendida como uma

próprio meio para ocupar um lugar social e histórico no cotidiano dos sujeitos, ou seja, ela vai ser vista como afetando as coisas a saber no cotidiano da vida social” (ORLANDI, 2001, p. 152).

De tal modo, os sentidos das práticas científicas passam por diferentes tipos de formulações: aquelas que os governos determinam aos cientistas realizar; aquelas resultantes das relações de poder configuradas no interior da própria comunidade científica; e, ainda, as que competem às comunidades mediadoras (escola, mídia) quando se colocam como intermediárias entre o cientista, o Estado e a sociedade.

Partindo dessas considerações, destacamos as práticas discursivas de produção/circulação do saber orientadas, por um lado, para e pelos especialistas (cientistas) e, por outro, para o público leigo. A atividade científica, no que diz respeito à relação entre os cientistas e seus pares, caracteriza-se por uma dimensão social cuja construção do fato científico faz-se de maneira corporativa e colegiada, em que um grupo de indivíduos partilha entre si o trabalho, fiscalizando permanentemente as contribuições de cada um.

Zamboni (2001), citando Bourdieu (1983), diz que o Discurso Científico, produzido por uma comunidade investida de competência científica dotada da capacidade de falar e de agir legitimamente (isto é, de maneira autorizada e com autoridade), é direcionado a essa mesma comunidade, de tal modo a “fazer coincidir o público de seus produtores com o de seus consumidores: escreve-se apenas para seus pares que pertencem a comunidades restritas e de funcionamento rigoroso” (MAINGUENEAU apud Zamboni, 2001, p. 57).

dessas práticas, a divulgação científica tem correlação com o desenvolvimento das tecnologias de linguagem, desenvolvimento este que trouxe como consequência para a sociedade contemporânea transformações decorrentes tanto do aspecto pragmático e utilitário das novas tecnologias quanto de fatores históricos e sociais que necessariamente envolvem esse desenvolvimento. Exemplo disso é uma modalidade não convencional de

Por outro lado, a produção/circulação da ciência envolve também a sua divulgação para fora da comunidade de origem, caso em que a escola se destaca como lugar institucionalizado do ensino de ciência, visto ter a função de colocar o conhecimento científico à disposição da sociedade¹⁰.

Assim, pensada a partir do seu público alvo, a atividade de divulgação científica pode ser considerada genericamente, como uma atividade de circulação de conhecimento dirigida para fora de seu contexto original, isto é, para fora de uma comunidade de limites restritos (aquelas dos cientistas), que produz e faz circular em seu interior conhecimento científico específico.

É importante destacar que a produção/circulação do conhecimento envolvendo as instituições acadêmicas se estabelece de forma diferenciada. O discurso pedagógico, com o seu material auxiliar: manuais de ensino, livros didáticos e apostilas – embora se constitua um tipo de divulgação científica, pois apresenta uma estruturação na qual se destaca, sobretudo, o aspecto da didaticidade, que é uma das características dos textos de divulgação científica¹¹ – diferencia-se do jornalismo científico, por exemplo, por se endereçar a sujeitos bem definidos por nível, por ano, por disciplina, isto é, este tipo de divulgação é fortemente restrito pelo quadro institucional no qual se insere.

educação, a chamada Educação a Distância, que tem se mostrado bastante influenciada pelo desenvolvimento das tecnologias de linguagem.

¹⁰ É preciso dizer que a produção e a circulação do conhecimento na sociedade, hoje, não estão restritas à escola. São exemplos disso os laboratórios e centros de pesquisa do setor privado e mesmo governamentais, que mesmo recebendo o “pessoal capacitado” pela escola, vai desenvolver um trabalho diferenciado (a aplicação do conhecimento científico no sentido de produzir materiais como medicamentos, equipamentos tecnológicos, etc. para o consumo) com relação ao conhecimento científico. E até mesmo enquanto lugar de ensino da ciência, a escola está começando a dividir espaço com a mídia que se volta para essa prática discursiva buscando ocupar essa função de intermediária/mediadora.

¹¹ A propósito, a intenção de transmitir saberes eruditos (herméticos, complexos) pressupõe procedimentos didáticos que possibilitem ao divulgador (professor/jornalista), supostamente detentor do saber científico, estabelecer a comunicação com aquele que não compartilha deste saber.

Além disso, há nas instituições acadêmicas um outro nível de produção/circulação do conhecimento que se aproxima muito mais da atividade de circulação de conhecimento dirigida para a própria comunidade científica. São exemplos, as produções envolvendo livros-textos avançados, livros de referência, etc., as quais são incompreensíveis para leigos ou para estudantes de nível médio, mas utilizadas por estudantes trabalhando no nível de especialização ou pós-graduação, ou por especialistas de outras áreas, e as produções altamente especializadas que visam a veicular porções pequenas de informação “nova” a um grupo seleto de parceiros (congressos científicos).

Questões postas, o que nos interessa neste cenário é refletir sobre as condições de produção, de transmissão e de reprodução da ciência que se constrói historicamente afetada, por um lado, pelas ações do Estado com suas políticas científicas e, por outro, pelas comunidades discursivas intermediárias. Destas comunidades “mediadoras” destacamos a escola, enquanto lugar de elaboração de conhecimento científico e de sua colocação à disposição da sociedade, buscando compreender, nesta prática específica, o funcionamento da divulgação científica que desloca o processo de conhecimento científico para a informação científica (ORLANDI, 2001).

4.1 O DISCURSO CIENTÍFICO

Pensar o discurso científico conforme propõe a AD – como uma prática histórica e ideologicamente determinada – implica aceitar que:

“um conhecimento científico dado não poderia ser pensado como uma ‘inovação nas mentalidades, uma ‘criação da imaginação do homem, ‘um desarranjo dos hábitos do pensamento, etc. (cf. T.S. Kuhn), mas como o efeito (e a parte) de um processo histórico determinado, em última instância, pela própria produção econômica [...].

Em outras palavras ‘as idéias científicas’ [...] não estão separadas da história (das lutas de classe)” (PÊCHEUX, 1975, p. 190-191).

De fato, o imaginário idealista está ligado à idéia de que o DC seja o puro e simples desenvolvimento empírico-dedutivo das propriedades do objeto e o trabalho científico representa essa disposição. Assim:

“Os sujeitos do conhecimento utilizando uma linguagem que imaginariamente constrói uma relação direta entre a língua e o mundo, inscritos na posição de autores do conhecimento legítimo e neutro, têm, então, como efeito desta inscrição o apagamento de sua dimensão material” (PÊCHEUX, 1975 apud Wanderley, 2003).

É por isso que, sob o prisma de seu objetivo e de seu método, a ciência esteve sempre pautada em buscar a “verdade” e, àqueles que a manipulam ou mesmo dela se beneficiam, assiste o dever de interpretá-la como tal. Assim o é que, na antiguidade clássica (greco-romana), vê-se o efeito de sentido da ciência manifesto sob o domínio da razão. Nesta direção, desenvolveram-se os pressupostos de uma ciência cartesiana (Séc. XVII), em que o conceito racional da descoberta científica, a verdade dos seres e dos fenômenos naturais é fruto da perspicácia imaginativa, ou seja, é pela razão ou pela consciência que se chega à verdade. Trata-se de uma concepção de ciência com a característica de ser não-experimental, estando, pois, desligada da técnica.

Com a ascensão do positivismo (representado por Augusto Comte, Séc. XVIII), ou seja, a partir de pressupostos não-especulativos, o foco está centrado na experiência sensorial, a verdade dos fatos é dada empiricamente. Nesse caso, a base do conhecimento não é de origem cognitiva, mas intuitiva. Reside nesse posicionamento a idéia de só se aceitarem as verdades resultantes da investigação da razão mediante demonstração; trata-se de se advogar o processo da *indução* como a base da ciência. Considera-se que “[...] o ato de observar, de sentir, depende sobremaneira das características individuais (habilidade e treino), das idéias que o cientista tem sobre o que seja fazer ciência e da perspectiva que ele assume

diante do objeto” (CORACINI, 1991, p. 26). Chega-se, portanto, ao que, para os positivistas, tem-se por verdade *demonstrada* a qual culminou, mais tarde, “no ideal da verdade *provável*, estatisticamente mensurável, estatisticamente predizível, conforme propuseram os empiristas lógicos¹².

Assim, como resultado de uma filiação histórica positivista, pelas palavras de Furlaneto (2003, p. 93), concebe-se o cientista como sujeito “soberano”, tendo, pois, no imaginário da sociedade que o pensa, a capacidade de chegar à verdade, o que não é senão “o pretense sujeito cartesiano [...] identificado com consciência, certeza de adequação da verdade ao sentido, significado prévio, *Logos*”. Implica aí “uma imagem de ciência dita centrada no *cogito* cartesiano, que teria permanecido unificada do século XVII até hoje”.

Dessa maneira, como todo sujeito, o cientista tem o seu dizer determinado pela FD na qual se inscreve, sendo que, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina-se o que pode ou não ser dito. Justamente essa filiação à filosofia idealista da linguagem é que considera a língua como um sistema neutro e abstrato, e o sujeito como centro e causa de si. Está nessa compreensão o que, segundo Orlandi (1999 apud Wanderley, 2003), tradicionalmente institui-se como o lugar do sujeito que produz conhecimento.

¹² Segundo Medawar (1969, apud Zamboni), há duas grandes concepções de ciência: a romântica e a poética, e a racional e analítica. Pela primeira está prevista a idéia da perspicácia imaginativa. Isso leva a crer que, pela mente do pesquisador a verdade toma forma. É, pois, sua compreensão imaginativa do que poderia ser verdade que o leva a descobrir, até onde possível, o que é realmente verdade; pela segunda, calcada na evidência da razão e dos sentidos, defende-se que a verdade é encontrada na natureza. Ao pesquisador cabe, através da evidência dos sentidos, aplicar sua capacidade de discernimento para buscá-la. Desse modo, “o avanço da ciência resultaria ora de uma aventura especulativa, ora da atividade perceptiva do observador” (2001, p. 31).

4.1.1 A COMUNIDADE CIENTÍFICA

O conhecimento científico, como já foi mencionado, não se origina de uma atividade solitária, é antes, um trabalho colegiado de natureza eminentemente social; “cada cientista é, individualmente, membro de diversos grupos sociais, interligados entre si” (ZAMBONI, 2001, p. 31). Trata-se de se entender, a partir daí, que ciência se produz no âmbito de uma comunidade científica. Assim é que, no dizer dessa autora, formam-se as comunidades de cientistas, com finalidades e motivações de variada ordem, nos diversos lugares, tais como: universidades, centros de pesquisa privados, laboratórios, etc.

É preciso destacar, ainda segundo Zamboni, que a ciência encontra seu lugar social, sobretudo, na produção de *papers*, ou seja, ela se constitui num fazer discursivo-argumentativo que, de uma certa maneira, não “descobre” os fatos científicos (como se eles existissem *a priori*) pré-existentes em algum lugar oculto da natureza, mas cujo fazer é constitutivo da própria rotina de produção” (ZAMBONI, 2001, p. 33).

Assim é possível entender, conforme afirma Bourdieu (1983, apud Zamboni, 2001, p. 40), que o discurso científico não só é produzido como também é direcionado a uma comunidade de competência científica. Isso equivale a dizer, considerando as palavras de Maingueneau (1989, apud Zamboni, 2001, p. 40), que o público produtor de ciência escreve para seus pares, ou seja, escreve prevendo um sujeito-leitor de ciência, isto é, um sujeito-leitor inscrito na formação discursiva da ciência.

Acrescenta Zamboni, tomando as palavras de Bourdieu, que essa dinâmica discursiva que antevê um público específico para o discurso científico restringe-o em sua circulação “a um domínio sociocultural que se circunscreve a instituições e indivíduos

previamente autorizados a ‘se apropriar simbolicamente da obra científica e de avaliar seus méritos’” (ZAMBONI, 2001, p. 40).

4.2 O DISCURSO PEDAGÓGICO

Se escola, por excelência, é um lugar do ensino da ciência, é através do DP que estes “ensinamentos” são transmitidos. Para Orlandi (2003, p. 28), o DP é um discurso que ela denomina “circular”, já que “é um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função”. Dito de outra maneira, as produções (texto) inscritas aí são absorvidas para fins normativos, reprodutivos ou avaliativos, sem que esteja previsto nesse discurso qualquer elemento de ruptura, visto que tais produções não se abrem para o exterior.

Esse funcionamento discursivo do DP em nada se aproxima da definição canônica que o identifica a um discurso “neutro” que “transmite informação”. De fato, trazendo para a discussão o texto de Orlandi (2003) “O Discurso Pedagógico: A Circularidade”, escrito em 1978¹³, mas que ainda hoje se pauta pela sua atualidade, a autora afirma que o DP deve ser entendido como um tipo de discurso autoritário. Segundo ela, que toma como critério para sua distinção tipológica do discurso o referente e os participantes do discurso, é possível distinguir três tipos de discurso: o lúdico (o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, o que resulta num processo polissêmico aberto); o polêmico (mantém a presença do referente, mas os participantes não se expõem procurando

¹³ Esse texto foi apresentado na mesa-redonda “Linguagem e Educação, XX Seminário do GEL, em 1978 e posteriormente foi publicado na Série Estudos, nº 6, Uberaba, 1978.

dominar seu referente, a polissemia é controlada) e o autoritário (referente está ausente, não há interlocutores, mas um agente exclusivo, a polissemia, então, é contida).

Como um discurso autoritário então, o DP pode ser considerado um discurso de poder e por isso sem nenhuma neutralidade. Sob o propósito da autoridade, as posições de sujeito manifestam-se pré-determinadas obedecendo a uma hierarquia: o professor está na posição do sujeito que sabe e o aluno na do sujeito que não sabe. E o papel do professor neste projeto é de “ensinar” o que ele sabe ao aluno. Contudo, “mais do que explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como *inculcar*” (ORLANDI, 2003, p. 16).

Esta “inculcação” pode ser caracterizada, dentre outras coisas, através da relação com as chamadas leis do discurso, tais como enunciadas por Ducrot (1972, apud Orlandi, 1987, p. 17), quais sejam: o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade¹⁴. Esse processo de inculcação concorre para a quebra dessas leis, que são afetadas pela relação interlocutiva professor/aluno, já que o professor assumindo o papel de autoridade, possui o saber e está na escola para ensinar. A fala do professor informa, e, logo, deve ser considerada como sendo de interesse e tendo utilidade. Quanto ao aluno, o seu papel é de tutelado.

A informação, por sua vez, transmitida pelo professor não é qualquer informação, mas aquela tida como “científica”. De tal modo, o professor, “aquele que sabe”, ganha ainda mais *status* dado que domina o discurso da “verdade”. Os mecanismos pelos quais assim se manifesta o discurso da ciência no DP são, segundo Orlandi (idem), aqueles envolvendo a metalinguagem e a apropriação do cientista pelo professor.

¹⁴ Orlandi faz referência às leis do discurso, conforme as enuncia Ducrot (1972). São elas: o interesse, a utilidade ou a lei da informatividade. Referentemente à “lei da informatividade diz que: se se quer informar é preciso que o ouvinte desconheça o fato que se lhe aponta”; “lei do interesse: lei geral do discurso segundo a qual não se pode falar legitimamente a outrem senão daquilo que possa interessar-lhe”; “Lei da utilidade: lei

Seguindo o que diz Orlandi (ibidem), o DP constrói para si uma metalinguagem que se funda no tratamento que dá ao referente, ou seja, não considera o conhecimento do fato em si, que é apagado pela fixação de definições rígidas, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas. Em outras palavras, pela metalinguagem construída pelo DP, o fato do conhecimento fica em segundo plano, para que fale no lugar dele uma linguagem sobre ele (o fato). Daí dizer-se que essa metalinguagem consiste na exclusão dos fatos para que se possam fixar as definições, as quais vêm manifestas na forma “do é-porque-é e não na razão do objeto em estudo” (ORLANDI, 1987, p. 30). Não havendo questões sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresenta-se assim um só caminho: “o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter). O conteúdo aí é a forma (artefato) e se aponta a forma como réplica do conteúdo” (idem, p. 19). Em outras palavras, pelo conhecimento dessa metalinguagem, o DP não pretende fazer a ciência circular, mas instituir sua legitimidade. Por isso não importa a explicação dos fatos, o que importa é “determinar a perspectiva de onde *devem* ser vistos e ditos” (ibidem).

Ao se apropriar do cientista, o professor, conforme Orlandi (2003, p. 21), confunde-se com ele sem se explicitar sua voz de mediador. Isso pode ser traduzido por um efeito de sentido que se atualiza por um professor, cujo discurso é sempre “sobre” e nunca por e para, que, ao mesmo tempo em que dá o lugar a um enunciador universal, o qual fala do lugar da academia, torna-se o possuidor dessa fala. A legitimidade conferida à fala do professor, porém, não é somente dada pelo fato de ele apropriar-se do cientista. Ela é fruto também da posição de autoridade, que ocupa na instituição onde atua – no caso a Escola. Daí

‘psicológica’ segundo a qual não se fala somente por falar, mas porque há uma utilidade em fazê-lo” (1987, p.17-18).

é que se pode compreender porque “*dizer e saber se equivalem, isto é, [o professor] diz que z = sabe z. E a voz do saber fala no professor*” (ORLANDI, 2003, p. 21).

Desse modo, a palavra do professor traduz-se, em regras impostas, sob a condição do cultivo exclusivamente intelectual do educando. Se ao professor, como autoridade docente que é, compete transmitir conhecimentos, do aluno espera-se uma postura passiva ou receptiva frente ao conhecimento transmitido, o que é possível pela memorização dos conteúdos.

4.2.1 A ESCOLA: DISCURSO E INSTITUIÇÃO

Entendendo instituição, conforme Foucault (1984), como sendo o lugar de base que precede e, ao mesmo tempo, determina o discurso, queremos compreender a escola a partir das próprias formas de discursividade, isto é, da sua materialidade. De fato, a escola enquanto instituição “normatiza e disciplinariza a ordem de possibilidades das suas práticas discursivas” (FOUCAULT, 1984). Dito de outro modo, as práticas discursivas da escola “se legitimaram e institucionalizaram, ao mesmo tempo em que organizaram direções de sentidos e formas de agir no todo social” (MARIANI, 1999, p. 51). Assim, as práticas/rituais sociais da escola funcionam como sítios de significância, em que há o estabelecimento de um efeito “universalizante” de reconhecimento.

Segundo Mariani (idem), isto é resultado do processo histórico de naturalização das instituições e dos sentidos de forma a torná-los “evidentes”, legítimos e necessários. Assim, ao apagar as suas condições de produção, o papel do processo histórico-discursivo de sua constituição, a Escola apaga também, por extensão, a constitutividade heterogênea do seu(s) discurso(s) e de seu(s) sujeito(s). De tal modo, para compreendermos estas práticas

discursivas é necessário uma análise do funcionamento do “longo e lento processo histórico, em que pesam transformações do modo como se concebe o sujeito em sua relação com a linguagem e com o mundo” (ibidem).

Ao refletirmos sobre como a escola organiza a discursividade que a constitui, observamos que o seu discurso, mesmo constituído por uma dispersão de dizeres: o de funcionários, de alunos, de professores, de administradores, da ciência, etc, está organizado em função da predominância do discurso pedagógico. Discurso autoritário que é, o DP vai funcionar organizando os dizeres da escola no sentido da monologização e no ocultamento do seu referente que é o DC.

As condicionantes sociopolítico-ideológicas, as quais inscrevem a escola como mais uma sede de reprodução cultural e das estruturas de classe, sustentam a idéia de que cabe a ela preparar os indivíduos para desempenhar papéis sociais, conforme as aptidões individuais que lhes são próprias. E ainda que seja difundida a idéia de igualdade de oportunidades, pode-se dizer que a investidura no aspecto cultural converge para simular a realidade das diferenças de classes. É, pois, nesse contexto que a escola – aparelho ideológico em plenitude – tem cumprido o seu papel de difundir e legitimar o que ela constrói como discurso da ciência, pela via do seu DP que, por sua vez, se dissimula como transmissor de informação (científica). O papel do professor consiste em se apropriar da voz do cientista, ratificar essa voz, confundindo-se com ele também por não mostrar a própria voz, que é a de mediador.

5 ANÁLISE

A par das discussões encaminhadas ao longo deste trabalho, queremos desenvolver esta análise partindo do entendimento de que a produção histórica do conhecimento (científico) certamente não tem como inaugural a conjuntura acadêmica. Segundo Pêcheux (1975, p. 197), o discurso científico entendido como “puro e simples desenvolvimento (empírico-dedutivo) das propriedades dos objetos [...] que identifica ciência e lógica e, ao colocar esta última como *princípio* de toda a ciência, concebe inelutavelmente a prática científica como atividade de triagem entre enunciados verdadeiros e enunciados

falsos”, remete a dizeres anteriores ao estabelecimento da escola, enquanto prática discursiva institucionalizada para transmissão/reprodução de conhecimento.

De fato, ao considerarmos a produção e circulação do conhecimento na sociedade, hoje, vemos que ela não está restrita à escola. São exemplos disso, como já observamos, os laboratórios e centros de pesquisa do setor privado, que mesmo recebendo o “pessoal capacitado” pela escola, vai desenvolver um trabalho diferenciado com relação ao conhecimento científico. Além disso, até mesmo enquanto lugar de ensino da ciência, a escola está começando a dividir espaço com a mídia que se volta para essa prática discursiva buscando ocupar essa função de intermediária/mediadora.

Contudo, é preciso dizer que, embora as práticas discursivas da escola sejam determinadas pelo seu discurso pedagógico – o qual, segundo Orlandi (idem), dissimula-se como transmissor de informação científica, já que na construção da imagem do DC feita pelo DP, o primeiro seja transformado –, é neste espaço mesmo da escola que o DC encontra condições materiais de reprodução, pois enquanto instituição a escola garante sua legitimidade e a perpetuação enquanto discurso de poder e de verdade: de acordo com Bourdieu (1974, apud Orlandi 2003, p. 28), a escola, como toda instituição, vai contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classes, mascarando sob aparência da neutralidade o cumprimento dessa função.

É, então, nesta articulação entre os dizeres da ciência e a sua transmissão (discurso pedagógico) que a escola funciona como processo de “inculcação ideológica”¹⁵, já que, não há como escapar da armadilha do efeito pedagógico, efeito este que se apóia em sentidos pré-existentes determinados pelas formas burguesas da política na prática pedagógica as quais,

segundo Pêcheux (idem), podem ser, em princípio, identificadas em duas formas polares: a do realismo metafísico (que faz passar por objetos do conhecimento puros efeitos ideológicos) e a do empirismo lógico (que apresenta o objeto do conhecimento como uma convenção arbitrária), o que refletiria essa relação constitutiva que se estabelece entre a prática de produção de conhecimento (DC) e a prática de transmissão-reprodução desses conhecimentos (DP).

Neste espaço de práticas discursivas, portanto, situamos o texto da Proposta Curricular e o texto do Plano de Disciplina, objetos da nossa análise. Condições de produção específicas vão determinar cada um dos textos, sendo que o conflito que aí se instaura pode ser resultado das diferentes posições assumidas pelo sujeito: no texto da Proposta temos um sujeito determinado pelo discurso científico (cientista), no texto do Plano de Disciplina temos um sujeito determinado pelo discurso pedagógico (professor).

Partindo da tipologia discursiva proposta por Orlandi (2003), a qual se baseia no próprio funcionamento do discurso, vemos que o DC caracteriza-se como um discurso autoritário, que se singulariza pelo apagamento da interlocução, já que há um trabalho no sentido de se estabelecer um agente exclusivo. O texto da Proposta Curricular materializa este funcionamento discursivo do DC, em que o locutor (neste caso o Grupo Multidisciplinar) coloca-se como esse agente exclusivo ao se presentificar sob a forma de ocultação através do processo de impessoalização dos verbos, tal como se observa nos seguintes recortes:

“Deve-se salientar [...]”;

“Esta hipótese se confirmou [...]”;

“Deve-se considerar [...]”;

“É interessante explorar[...]” (Proposta Curricular, pp. 55-57-59),

¹⁵Pêcheux (1975, p. 219).

Esse apagamento da relação de interlocução, observando-se o que se expôs acima, institui o que é próprio do texto científico – a monologicidade como princípio de seu funcionamento, gerando a ilusão de um discurso uno, absoluto, manifestação da “verdade”, da fala incontestável. Assim, mesmo trazendo as vozes de outros locutores, como as de Vygotsky, Bakhtin, entre outros:

“É especialmente a Vigotsky que se deve [...]”;

“Deve-se salientar como quer Leontiev [...]”;

“[...] Bakhtin atinge o mesmo terreno, e suas teses, hoje, podem [...] usadas [...]”;

“Orlandi (1983), numa análise dessas relações, sugere [...]”;

o texto da Proposta caracteriza-se por uma polissemia controlada, já que estes locutores, enquanto “personalidades científicas”, são sujeitos dotados da capacidade de falar e de agir legitimamente, de maneira autorizada e com autoridade, segundo regras determinadas, nesse caso, pelo discurso da Ciência. Ou seja, representam o sujeito interpelado pela formação discursiva da ciência, aquele sujeito “soberano”, “neutro” e, por isso, capaz de chegar à “verdade”.

De fato, o texto da Proposta Curricular enquanto texto científico, apresenta uma posição de sujeito, que segundo Henry (apud Gallo, 2001) está circunscrita em uma região histórica e ideológica delimitada no acontecimento do discurso (pré-construído). Esta posição “já-lá” revela-se através de dois domínios: o primeiro, o da *memória* que constitui o lugar da Ciência como aquele das verdades unívocas e únicas e, portanto, lugar de autoridades legitimadas; memória esta que retorna sob a forma de pré-construído, sustentando cada tomada da palavra pelo sujeito (Grupo Multidisciplinar) autor do texto; o segundo, o da *atualidade* (formulação), permite ao autor do texto da Proposta, o qual assumiu esta posição “já-lá”, estabelecida e legitimada pelo discurso científico, mobilizar gestos de interpretação

determinados pela FD da ciência. Este sujeito, então, é capaz, por exemplo, de produzir um texto/artigo científico.

O texto da Proposta Curricular apresenta as características formais (tamanho, estilo e formato) as quais o enquadram no que se convencionou chamar um artigo científico (*paper*), que segundo Zamboni (2001), com pequenas variações, apresenta uma superestrutura constituída das seguintes partes: *introdução, material e métodos, resultados e discussão*. O texto da Proposta apresenta uma organização semelhante, em que a seção *preliminares* identifica-se com o que é comum constar na introdução de artigos científicos: apresentação do objeto específico que está sendo discutido, o esclarecimento da importância da pesquisa, sendo que a seção *orientação teórica* também se enquadra nos quesitos descrição da área de interesse e recapitulação ou sumário dos trabalhos e pesquisas antecedentes, os quais também fazem parte da introdução de um artigo científico:

“Com o objetivo último de que um ensino de qualidade promova o desenvolvimento [...]”;

[...] este documento representa uma síntese de longas discussões”;

“O quadro teórico-filosófico assumido [...] apresenta-se com base sócio-histórica [...] Esta nova orientação devia estabelecer suas bases na filosofia do materialismo histórico”. (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 55).

A seção *concepção de metodologia*, mesmo questionando a própria concepção de metodologia, “enquanto um simples conjunto de técnicas elaboradas para atingir determinadas regras, [...] que se constituem como passos obrigatórios” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 68), materializa o funcionamento do discurso da ciência no texto da Proposta, pois guarda esta memória muito cara ao discurso científico, que é aquela relacionada à constituição do método científico, enquanto elemento capital para uma pesquisa rigorosamente científica.

As outras seções: *ensino-aprendizagem de língua portuguesa (objetivos e conteúdos), trabalho lingüístico e autoria, gramática e discurso, e sugestões para a prática da formação permanente de professores*, podem ser enquadradas nos item *Discussão e Resultados* em que se são apresentados comentários e generalizações acerca do objeto da pesquisa: ensino de qualidade na disciplina de língua portuguesa, juntamente os resultados que devem ser atingidos e a conclusão do trabalho:

“Se a linguagem, a par de ser um conhecimento, [...] não pode ser **pensada** apenas no domínio de Língua Portuguesa” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 71).

“Explicitando: o trabalho lingüístico é algo que envolve uma forte influência das línguas já constituídas [...]” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 70).

“Tais considerações devem levar à conclusão de que fatiar e especificar conteúdos, seria na verdade, repetir conteúdos[...]” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 75).

“Assim, o autor insiste que o professor deve ‘superar a lógica do detetive’” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 87).

“Considerando todas as implicações das concepções de linguagem, de ensino [...] explicitadas ou implícitas nos documentos do projeto da SED [...] fica evidente que nenhum educador pode pretender a CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO [...] enquanto se mantiver identificado com a epígrafe acima” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 88).

O texto da Proposta Curricular, enquanto texto/artigo científico apresenta também uma metalinguagem própria, determinada pelo apagamento da interlocução e o conseqüente estabelecimento de um agente exclusivo. Mostra-se como um texto/discurso de ‘iniciados’ que se produz em um campo disciplinar específico, apresentando uma linguagem hermética que se apresenta sob a forma de conceitos, definições:

“O conceito de **mediação** é dirigido aos processos de desenvolvimento mental da criança, e associado sempre à linguagem, cujo papel é fundamental neste desenvolvimento. [...]” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 55);

“A metagognição corresponde a uma operação consciente dirigida aos processos de pensamento [...]” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 57);

“Dizer que o **enunciado** é produto significa, nesta perspectiva, levar em consideração [...]” (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 61).

Enquanto texto científico, o texto da Proposta estrutura-se organizando o seu núcleo de conceitualizações de modo que os conceitos e definições sejam entendidos como conhecimentos sobre os quais não há contestação. Para isso se estabelecem relações de implicação ou pressuposição, as quais direcionam o entendimento do tema. As palavras grifadas nos recortes do texto da proposta, evidenciam esse caráter do texto científico, em que o modo imperativo das formas verbais, juntamente com um vocabulário que remete a relações de implicação (lógica), garantem a constituição da metalinguagem própria do discurso da ciência:

“A referência ao dialogismo, como princípio fundador da compreensão da linguagem como interação, *pede que se explicitem* as formas opostas de concepção do simbolismo na linguagem:

[...] De um lado, teríamos um objeto abstrato e independente do sujeito (esta é a orientação da lingüística de Saussure); de outro, a criação momentânea e independente do sujeito, *o que leva à consideração* de um estilo subjetivista. Estas duas formas de encarar o fenômeno lingüístico são retomadas pela filosofia de Bakhtin [...]" (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 59);

“*Como* o sujeito *sempre tem* uma atitude diante daquilo que enuncia, a própria aparente “objetividade” de um enunciado é uma forma de modalidade [...]" (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 66);

“*Mais do que* aprender a correspondência das formas verbais e seus adjuntos, *é necessário entender* que acontecimento enunciativo [...]" (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 65);

“A metodologia de trabalho *deve*, em primeira instância, ser entendida como orientação pedagógica [...]" (PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 68).

Um outro aspecto sobre a questão da interlocução, agora destacado, é aquele que se estabelece entre o sujeito autor e o sujeito leitor dos textos da Proposta. Em outras palavras: pensada a interlocução que no texto se assinalou, a partir do que diz Orlandi (1999, p. 09) acerca de leitura e de leitor: “a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real”, estaremos depreendendo a relação entre, de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para o texto da Proposta Curricular de Santa

Catarina e, de outro, o sujeito-leitor incumbido de ler esse texto, com suas determinações concretas (histórico-sociais).

Considerando-se que o leitor virtual é aquele constituído no ato da escrita, isto é, para quem o autor se dirige (ORLANDI, idem), levando-se em conta as condições de produção que, referentemente ao texto em análise, são da ordem do discurso científico – metalinguagem específica significando na direção da ciência, do que resulta uma linguagem caracteristicamente hermética –, podemos dizer encontrar-se esse imaginário de leitor inscrito na formação discursiva da ciência. Dito de outro modo, tem-se projetado aí um efeito-leitor que, tal como seu autor, está filiado a uma rede de constituição de sentido, isto é, ao interdiscurso, podendo somente a partir daí deslocar-se com vistas a formular outros sentidos. É nessa perspectiva que a posição-sujeito cientista, autor do texto, dirige-se a seu par que vem a ser uma posição imaginária de leitor de ciência com quem ele estabelece uma interlocução, numa relação de cumplicidade¹⁶.

O leitor-real, ou seja, o professor, para quem a Proposta é dirigida enquanto documento de um órgão público, não é considerado como interlocutor, já que no texto da Proposta, o professor está sempre referencializado como uma terceira pessoa, o “ele”, que para Benveniste (1991) é considerado a não-pessoa (em oposição ao *eu* e *tu* que carregam a marca da pessoa). Esse professor não tendo a marca da pessoa está fora do processo de interlocução:

“O documento está organizado de modo a que os professores tenham [...]”
(PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 55);

¹⁶ Cumpre salientar, ainda conforme Orlandi (1999), que essa relação entre a formação imaginária de leitor e aquele que o imaginou, tida no texto em análise (Texto da Proposta Curricular de Santa Catarina) como uma relação de cumplicidade, nem sempre se dá nessa ordem. Na verdade ela pode manifestar-se como uma relação de adversidade, o que viria a instituir não um leitor-virtual cúmplice de seu autor, mas um seu adversário.

“O professor deve fazer um esforço no sentido de abandonar o autoritarismo [...]”
(PROPOSTA CURRICULAR, 1998, p. 63).

De fato, do ponto de vista que nos interessa aqui, vamos dizer que este professor, o leitor-real do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, não é capaz de desencadear o processo de significação do texto, já que, enquanto sujeito é interpelado por uma FD que não é a da ciência, ou seja, enquanto professor, este sujeito sofre as determinações do discurso pedagógico.

O discurso pedagógico, assim como o científico, é um tipo de discurso autoritário, em que há uma contenção da polissemia tanto pela ausência do referente quanto da interlocução. Contudo, o que singulariza o discurso pedagógico é a relação que ele constrói com o referente. A função referencial do/para o DP está diretamente relacionada à articulação que se estabelece entre este discurso e o DC. De fato, sendo a finalidade do DP o estabelecimento da “cientificidade”, entende-se que o objeto do discurso ao qual se *refere* o DP é o próprio DC. Logo, ao ocultar o referente do discurso, o DP põe no lugar desse objeto um simulacro. Os sentidos do DC, então, são transformados pelo DP, que na sua função de intermediário constrói uma metalinguagem própria, a qual, mesmo apresentando-se como “objetiva” e “neutra”, não é a “mesma” do DC.

De acordo com Orlandi (2003), a imagem dominante¹⁷ do DP, que deveria ser aquela imagem que o aluno faz do referente, através da pergunta, por parte do aluno, sobre o objeto do discurso (a ciência/fato), desaparece em função da *imagem que o aluno tem da imagem que o professor tem do referente*¹⁸. Este último, como já dissemos, apropria-se da voz

¹⁷ A autora utiliza a noção de formações imaginárias de Pêcheux (AAD1969) e define o seguinte esquema do que deveria ser a imagem dominante do DP: IB(R), em que I é a imagem que B (aluno) faz de R (referente/ciência)

¹⁸ IB(IA(R) até IB(IA(IB(IA(R))))).

do cientista e, por conseguinte, do seu discurso, e o faz através de “uma voz segura e auto-suficiente” (BARTHES, apud Orlandi, *idem*), pois é ele o agente exclusivo do discurso. A pergunta pelo objeto do discurso, adquire, desse modo, a forma imperativa e obrigatória¹⁹, em que as questões não são nem verdadeiras nem falsas pois não se trata de explicar fatos (ciência) mas de se mostrar a perspectiva de como podem ser vistos.

Dessa maneira, ao lidar com o referente do seu discurso, o DP o faz através de uma linguagem que impossibilita propor questões sobre o objeto do discurso, sobre seu conteúdo referencial. Essa linguagem, ao mesmo tempo em que dilui seu objeto, cristaliza-se como metalinguagem através de “mediações que se transformam em fins em si mesmas” (*idem*, p. 23). São exemplos disso as avaliações.

Nesta relação com o referente do discurso, o DP estabelece uma certa cientificidade, que, segundo Orlandi (1987), é observada, sobretudo, em dois aspectos do DP: na metalinguagem em que o conhecimento dos fatos ou o objeto do conhecimento fica encoberto pelo conhecimento de uma certa metalinguagem, que fixa definições e exclui os fatos; e na apropriação do cientista pelo professor, sendo que este último, ao se confundir com aquele, apaga a sua voz de mediador.

Neste ponto trazemos para a discussão o texto do Plano de Disciplina como um exemplar de texto pedagógico. De fato, estão na base das condições de produção desse tipo de texto exigências da equipe diretiva da escola, com o fim de alinhar as diretrizes metodológicas que vão sustentar as ações em sala de aula, referentemente aos conteúdos da disciplina (neste caso de Língua Portuguesa) no decorrer do ano letivo. O seu caráter de

¹⁹ “Exemplo: exercícios, provas, cuja formulação é ‘Responda...?’. São questões diretas a que se dá o nome de ‘questões objetivas’” (ORLANDI, *idem*, p. 17).

“provisoriamente” – é elaborado anualmente pelos professores e pode modificar-se a cada ano – já o distancia do caráter de um texto científico, que tem uma outra temporalidade. Também as formas verbais, as quais vêm marcadas pelo infinitivo, indicam indefinição, tanto para o tempo verbal quanto às pessoas do discurso:

“*Propiciar* ao aluno, através do processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa [...]” (PLANO DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES, 2003, p. 01).

“*Instrumentalizar* o aluno para: *Ler* o texto não-literário sob a perspectiva de compreensão, [...] interpretação e análise crítica; *aprender* a língua como sistema e fala [...] aplicar a teoria gramatical à oralidade, à leitura e à produção textual” (idem).

Esta imprecisão das formas verbais (tempo/pessoa) produz um efeito de sentido que dilui a ação verbal, sugerindo um caráter temporário para o texto. Além disso, a ausência da marca de pessoa dissipa ainda mais esse sujeito inscrito no DP que, por sua vez, já se constitui confundindo-se com o sujeito do discurso da ciência.

A forma como o conteúdo está organizado no Plano de Disciplina, que apresenta um dizer dividido, fragmentado na forma de recortes, reflete também a maneira como a metalinguagem do DP representa o referente, ou seja, o referente é um referente discursivo que, no caso do texto do Plano de Disciplina, é transformado em função dessa segmentação. Ilustra este fato o item *Conteúdo Programático* no qual vemos arrolados os conteúdos por unidades:

“Unidade 1 Leitura abrangendo compreensão, interpretação e análise-crítica de textos não-literários, bem como iniciação à análise literária.

Unidade 2 As palavras e os contextos ambigüidades – conotação e denotação.

Unidade 3 Linguagem, Língua e fala.

Unidade 4 Funções da Linguagem – função referencial; função conativa; função metalingüística; função poética; função emotiva” (PLANO DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES, 2003, p. 01)..

Segundo Orlandi (idem), a forma de abordagem dos itens elencados remete a um fazer metalingüístico que implica tratar dos fatos sem deles fazer-se uma reflexão, o que leva ao desconhecimento da “história dos conceitos, ou melhor, que os conceitos têm uma história” (idem, pp. 20-21). Além disso, essa forma seqüencializada, em que vemos cada conteúdo organizado no Plano de Disciplina, indica uma didatização do texto.

Na relação de interlocução do texto, o que se observa é que o aluno não é considerado como interlocutor: o aluno, como o professor no texto da Proposta, está sempre referencializado como uma terceira pessoa, estando, por isso, fora do processo de interlocução.

“Propiciar ao aluno, através do processo [...]”;

“Instrumentalizar o aluno para [...]” (PLANO DE DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO 1ª, 2ª E 3ª SÉRIES, 2003, p. 01)..

Este fato pode estar ilustrando o esquema da constituição da imagem dominante no DP, que passa sempre pela imagem que o professor faz do processo, na qual o aluno é o tutelado, aquele que “não sabe”, enquanto o professor é aquele que possui o saber. Segundo Orlandi (1987), este esquema da imagem dominante pode resultar na forma mais autoritária, aquela da hipertrofia da autoridade, ou seja, a imagem que o professor faz de si mesmo.

De tal modo, podemos entender o Plano de Disciplina como um texto determinado pelo discurso pedagógico, discurso este que sustenta uma posição-sujeito ocupada pelo professor que não só está familiarizado com um discurso cujo objeto/conhecimento fica subsumido pelo conhecimento refletido nos recortes de uma certa metalinguagem, como também posiciona-se como o agente exclusivo.

5.1 METALINGUAGEM E TERMINOLOGIA

Retomamos, pois, a noção *metalinguagem* trazendo, desta vez, para a discussão sua relação com a terminologia (nomenclatura). A metalinguagem, segundo Orlandi (2001, p. 156), sendo um “efeito do dizer sobre o dizer e também um ‘preconceito’ de leitura” mostra-se como “um discurso de ‘iniciados’, pois produz, em um campo disciplinar específico, uma divisão de sujeitos na constituição de um campo de leitores”.

O DC é um caso exemplar desse tipo de discurso “esotérico” devido ao seu movimento para a monologicidade (não há interlocução, apenas um agente exclusivo), que implica uma linguagem reconhecidamente hermética. O DP, enquanto intermediário, teria a função de minimizar a distância entre o dizer dos cientistas e o dos “não iniciados”, neste caso, os alunos.

Falando de discursos “mediadores”, destacamos aqui, a mídia, especificamente o jornalismo científico, como outra comunidade intermediária que começa a ocupar os lugares institucionais de ensino de ciência, entendendo que refletir sobre o relacionamento entre discurso científico e discurso jornalístico, possa ser produtivo para a reflexão deste trabalho, que busca compreender, por seu turno, a relação que se estabelece entre o discurso científico e o discurso pedagógico²⁰.

²⁰ “Finalmente, como nossa suposição é de que o que caracteriza o DP é a elisão (ilusão?) do referente através de mediações que rompem o percurso do dizer e se transformam em fins em si mesmas, consideramos que um estudo importante a ser feito é o da *função referencial* para o DP” (1987, p. 23).

Orlandi (idem) afirma que o jornalismo científico, na sua função de divulgação, constrói, na ordem²¹ do seu próprio discurso, através de certa organização textual, a ordem do DC. Desse modo, enquanto a formulação do DC é garantida pela sua metalinguagem específica, significando na direção da ciência, o discurso do jornalismo científico é constituído por essa metalinguagem deslocada para uma terminologia “que permite que a ciência circule, que se entre assim em um ‘processo de transmissão’” (2001, p. 27). E isso se dá através de uma estrutura enunciativa que se estabelece a partir da organização ternária: “*eu (jornalista) digo a vocês (público leigo) que eles (cientistas) dizem*”, sugerindo uma cenografia²², nos termos de Maingueneau (apud, Orlandi idem), em que o que é encenado é a relação intrínseca do jornalismo científico com o discurso (origem/fonte) científico. O efeito da terminologia, neste caso, é pôr em contato sem, no entanto, substituir o discurso do senso-comum e o da ciência. Sendo assim, não se diz “os genomas são”, mas “o cientista tal diz que os genomas são”. Conseqüentemente, através de um texto de jornalismo científico, o sujeito leigo não vai “conhecer o genoma”, mas sim vai “saber que o genoma é”.

Ao estendermos esta análise para o DP, vamos observar que a estrutura enunciativa, em que através da menção (discurso direto/indireto) identificamos o sujeito cientista de um lado e o sujeito leigo de outro, não é formulada no DP. De fato, a

²¹ Orlandi (2004) propõe uma diferenciação entre os termos *ordem* e *organização* quando relacionados os estudos discursivos. Assim, para o analista do discurso, não interessa a organização da língua pensando em termos de oposição ou de regras (Linguística), mas a sua ordem (funcionamento, falha) enquanto sistema significante material (lingüístico/histórico). Desse ponto de vista, para se ter acesso à ordem da língua é necessário tanto se levar em conta a materialidade da língua quanto da história. Relacionando materialidade da língua e da história, Rodrigues (apud Ferreira, 2000) afirma que a organização da língua está determinada pela ordem do discurso e a organização social (classes, divisões) estaria determinada pela ordem da história (ideologia, discurso).

²² De acordo com Maingueneau (1987), a cenografia discursiva organizada pelo eu/tu-agora-aqui do discurso em termos de locutor/destinatário-cronografia-topografia é entendida porque o que funciona no discurso são relações que se produzem em um mecanismo de substituições, isto é, num conjunto já-lá de “lugares” determinados por uma topografia social, “nas quais os sujeitos se inscrevem e que funcionam imaginariamente no discurso (em relação com a posição-sujeito)”.

característica autoritária do DP rejeita a interlocução, garantindo o estabelecimento de um único sujeito/agente, que é o professor. Os outros sujeitos, o cientista e o aluno, são apagados: o professor apropria-se da voz do cientista e a voz do aluno não é ouvida, já que o professor, determinado pelas relações de força que se constituem e se instituem na escola, assume o papel da autoridade e sua opinião torna-se definitiva (ORLANDI, 2003).

A cenografia aí, com seus “lugares já-lá” para serem ocupados, dá-se pela encenação da atuação de um único sujeito responsável pelo dizer. O resultado são enunciados homogêneos como “os genomas são”, sendo que, neste caso, a não menção ao cientista e ao aluno não garante que este último “conheça” ciência, pois conhecer o referente (ciência) do DP passa, como já dissemos, pela imagem que o aluno tem do que o professor julga ser o referente e este último, ao se apropriar do DC, o faz apagando o processo de mediação. Assim, enquanto, no jornalismo científico, o jornalista traz o que o cientista pensa do objeto (da ciência), no caso do DP o distanciamento do referente é ainda maior, já que o professor vai construir como referente o que ele imagina que o cientista pensa do objeto.

De acordo com Orlandi (1993), esse seria um caso de não equivalência entre o que é dito numa ordem do discurso e na outra, implicando aí “transferência” de sentidos, ou seja, a produção de efeitos metafóricos pelos quais algo que significava de um modo, desliza para produzir outros efeitos de sentidos.

De nosso ponto de vista, essa questão tem ainda outro entendimento: o que ocorre é que o trabalho de mediação do professor não permite um espaço para interpretação, para a construção de deslizamentos de sentidos. Sendo assim, não há um trabalho de transferência de sentidos entre o DC e o DP, há apenas ‘transporte’ de processos de significação que não se inscrevem na história, cristalizando situações discursivas e sentidos (ORLANDI, 2001, p. 33).

Retomando as noções de metalinguagem e nomenclatura, vemos que, em consequência deste “transporte” de sentidos, o DP, com relação ao DC, é apenas uma caricatura, ou seja, os sentidos, que no DC são construídos através de uma metalinguagem (objetividade da ciência?), são transformados (reduzidos?) pelo DP em nomenclatura, em representação terminológica da ciência, o que para Orlandi (2001) situaria o sujeito do DP menos próximo do processo de produção de conhecimento científico.

O conflito instaurado entre o texto da Proposta Curricular e o texto Plano de Disciplina reflete essas diferentes posições assumidas pelo sujeito, que por sua vez representam a maneira como um e outro – cientista e professor respectivamente – lidam com o discurso da ciência. De fato, o cientista, autor do texto da Proposta Curricular, o faz por meio de um trabalho com a metalinguagem científica, o que lhe dá acesso à ordem do discurso científico permitindo-lhe que compreenda o processo de construção da “objetividade” da ciência.

O texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, então, reflete sentidos constituídos pelo DC, sendo que os sujeitos responsáveis por esse texto são aqueles membros de uma comunidade investida de competência científica. De tal modo, o texto da Proposta pode ser considerado um *paper* dirigido aos outros membros da comunidade científica, com a finalidade de alcançar um consenso de opiniões, pois, como já mencionado, a construção do fato científico faz-se de maneira corporativa, ou seja, um postulado torna-se indiscutível somente a partir do momento em que é reconhecido pelo mais vasto campo possível da comunidade científica. O professor (mediador), por sua vez, não tem acesso à ordem do discurso científico e não ocupa, por isso, uma posição de produtor de ciência.

Estabelecida tal situação, passamos a refletir sobre o que diz Orlandi (1999, p. 09) acerca da leitura e do leitor. Segundo ela, “a relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real”. O que pode ser dito sobre o texto que nos interessa aqui, o da Proposta Curricular, é que o imaginário que constitui o sujeito-leitor para os autores do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina é aquele sujeito-leitor membro da comunidade científica, ou seja, os autores (cientistas) do texto da Proposta estão escrevendo para seus pares. Contudo, o leitor-real desse texto, com suas determinações materiais (histórico-sociais), é aquele professor “mediador” que não faz parte da comunidade científica, pois está alheio ao processo de produção de conhecimento.

O leitor real, então, é o professor da rede pública estadual de ensino, que efetivamente é levado a ler o texto²³ e, por conseguinte, precisa dar uma resposta, seja através do seu desempenho em sala de aula ou através de alguns encaminhamentos teóricos e metodológicos expressos em documentos outros como é o caso do Plano de Disciplina. Contudo, devido às condições de produção do texto da Proposta, no momento da produção de sua leitura não acontece a identificação entre os interlocutores (autor/leitor virtual/leitor real). Em razão disso, o professor da rede pública de ensino, o leitor real, diferentemente daquele já constituído no texto da Proposta (leitor virtual), não é capaz de desencadear o processo de significação do referido texto e, conseqüentemente, não vai dar as respostas esperadas. De fato, os textos de Planos de Disciplinas por nós analisados mostram-se incongruentes com relação ao texto da Proposta, de modo a indicar que este último, mesmo tendo a autoridade de um documento, não alcançou seus objetivos, quais sejam “redefinir ou orientar práticas educativas” (SILVA E FRADE, apud Dela Justina, 2003, p. 51). Desse modo, sendo os

²³ É um documento oficial de ensino formulado por uma Secretaria de Educação.

sentidos de tais textos determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem (autor/leitor), vemos que esses diferentes sentidos atribuídos ao texto da Proposta – de um lado, o sentido dado pelos autores e, de outro, o sentido²⁴ dado pelos leitores reais, resultam das diferentes posições assumidas pelos esses sujeitos nas práticas discursivas da escola.

É preciso dizer ainda que tanto o cientista quanto o professor são sujeitos inscritos em discursos autoritários, em que há uma imposição para a estabilização do sujeito e do sentido. Logo o sujeito (cientista/professor), ao invés construir um lugar para fazer sentido, “é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete” (ORLANDI, 1999, p. 54). Ainda que de formas diferentes – o primeiro, por meio de metalinguagem da ciência, fazendo *transferência* de sentidos; o segundo, por meio de terminologias, fazendo *transporte* de sentidos.

Sendo assim, até mesmo o cientista, aquele que conhece ciência porque atua no processo de sua produção, é um sujeito imobilizado pelo funcionamento discursivo da ciência enquanto sistema formal fechado e acabado. Seu único gesto de interpretação possível é o da paráfrase, através do qual produz diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado, o eterno retorno aos mesmos espaços do dizer.

No que diz respeito ao professor determinado pelo DP, vemos que o seu gesto de interpretação, embora seja também um retorno ao mesmo, constitui-se através de um processo de repetição no qual o “sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido, o sujeito movimenta-se à margem dos sentidos, tomado pelos sentidos, sem que estes façam sentido

²⁴ O sentido dado pelos professores da rede pública ao texto da Proposta é regulado pela determinação histórica da posição que ocupam. Assim, ao se interrogar os leitores sobre o que eles entenderam do texto observa-se que eles não conseguiram “ler” sentido algum que não seja aquele resultado do processo de decodificação mecânica do sistema da escrita, ou seja, não houve a historização do processo de leitura.

para ele” (ORLANDI apud Pfeiffer 2003, p. 37)²⁵. Assim, o não acesso do professor à ordem do discurso científico pode agora ser entendido pelo funcionamento da repetição no DP, pois este processo parafrástico não garante ao sujeito a sua inscrição na memória constitutiva do DC.

Em face de todo o exposto, e para terminar o que pretendemos seja uma produção de sentido com espaço previsto à interpretação, parece podermos dizer: aquele que se quer leitor do texto da Proposta – o Professor da rede pública estadual de ensino – apresenta-se, senão incapaz, com dificuldade de se apropriar do referido texto. E isso se deve às diferentes posições assumidas – cientista/professor – as quais se depreendem pelas instâncias discursivas autor/ leitor traduzidas em efeitos leitor – leitor virtual/leitor real. Tanto é assim que o Plano de Disciplina apresenta-se destoando do texto da Proposta, sinalizando posturas teóricas contrárias ao que prevê este último.

²⁵ “Orlandi (1993/1996), refletindo sobre a relação da autoria com o interdiscurso, estabelece uma distinção entre o funcionamento de uma repetição empírica, uma repetição formal e uma repetição histórica. O primeiro funcionamento consiste em um exercício mnemônico e, portanto, não historicizador; o sujeito está **no** interpretado; o segundo consiste na técnica da reprodução de frases produzindo apenas um exercício gramatical que não permite a historicização; o sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido, o sujeito movimenta-se à margem dos sentidos, tomado pelos sentidos, sem que estes façam sentido para ele; o terceiro é um funcionamento que permite a inscrição do sujeito no interdiscurso: o dizer se inscreve no repetível enquanto memória constitutiva. Ou seja, o sentido sob o efeito do sempre-já-lá (repetível) é posto

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em efetuar um estudo sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina, mais especificamente sobre o texto que trata da área de Língua Portuguesa, o que queríamos era compreender a razão pela qual tal texto, como documento que é, apesar de estar na Escola, não circula a ponto de se constituir um referencial para o professor em sala de aula.

Todavia, fazê-lo à luz dos dispositivos teóricos e analíticos da Análise do Discurso foi algo que surgiu a partir de leituras feitas no âmbito dessa disciplina, o que veio a modificar nossa idéia primeira. Desse modo, deixamos de querer saber por que o referido texto não é entendido, para sabermos como ele funciona, ou seja, como produz sentido por e

em funcionamento pelo sujeito, já que este se enreda em uma rede de filiações que permite à língua e ao sujeito significarem” (PFEIFFER, 2003, p. 37).

para sujeitos. Para efetivar esse gesto de interpretação percebemos ser necessário pôr em questão dois textos – o da Proposta Curricular de Santa Catarina, especificamente aquele que trata da disciplina Língua Portuguesa, e o texto de Planos de Disciplina.

Assim, partindo da reflexão sobre a “relação básica que instaura o processo de leitura” Orlandi (1999, p. 09), que é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real, observamos que o imaginário que constitui o sujeito leitor (o professor do ensino fundamental e do ensino médio da Rede Pública) para os professores do Grupo Multidisciplinar (professores doutores, mestres ou especialistas) não se identifica com o sujeito leitor efetivamente presente, com suas determinações histórico-sociais, que são os professores da rede pública estadual. Neste caso, quando o leitor real, o professor, aquele que efetivamente lê o texto da Proposta e é determinado pelo discurso pedagógico, apropria-se do mesmo, já encontra um leitor virtual aí constituído, que é um leitor determinado, de outra maneira, pela formação discursiva da ciência.

De tal modo, procuramos evidenciar que a escola, enquanto lugar de produção/transmissão/reprodução, é espaço de determinadas práticas discursivas, em que destacamos a relação estabelecida entre o discurso pedagógico e o discurso científico. Mesmo sendo o primeiro o discurso predominante, há um espaço para o discurso científico se constituir, sendo que a Proposta Curricular, aqui analisada, é um exemplo de um tipo de texto científico (*artigo/paper*) produzido no ambiente acadêmico. O grupo Multidisciplinar, autor do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina, inscrito, então, na formação discursiva da ciência e assumindo a posição-sujeito de ciência, escreve para um leitor seu par, isto é, um leitor de ciência (leitor virtual). O professor, por sua vez, inscrito em outra formação discursiva (discurso pedagógico) não tem acesso à ordem do discurso científico, não podendo,

por isso, interpretar o texto da proposta. Uma evidência disso é o texto de Planos de Disciplina que, mesmo necessitando ser organizado seguindo as diretrizes da Proposta Curricular, não reflete suas propostas (teóricas e metodológicas).

Além disso, o Plano de Disciplina, diferente do texto da Proposta, carrega marcas do discurso pedagógico, apresentando um funcionamento discursivo em que, através de uma certa metalinguagem (terminologia) transforma o referente em um referente discursivo. Este texto evidencia, portanto, o modo como o professor da rede pública estadual de ensino (leitor real) relaciona-se com o discurso científico, ou seja, este professor não compreende ciência e, por isso, não é capaz de se apropriar do texto da Proposta Curricular de Santa Catarina. Logo esse professor não está na posição de quem participa do modo de produção da ciência, vale dizer “não estabelece com ela uma relação – massa crítica – que a impulsiona, que lhe dá uma forma, uma realidade social sensível, sem a qual a ciência não funciona” (ORLANDI, 2001, p. 156).

Feitas essas considerações, estamos encerrando. Isso porque, como sujeito da linguagem que somos, temos a necessidade de imaginar que começamos e que, por conseguinte, devemos terminar (cf. ORLANDI, 2001).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUROUX, Sylvain. **A Filosofia da Linguagem**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral**. Campinas, SP: Pontes, 1991.

BONETTI, Luana Medeiros. **Dissertação de Mestrado: Proposta Curricular de Santa Catarina: Um Novo Olhar Sobre o Ensino de Língua Portuguesa – Estudo de Caso**. Tubarão: 2003

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

CORACINI, Maria José R. Faria. **Um Fazer Persuasivo: O Discurso Subjetivo da Ciência**. São Paulo: Editora da PUC, 1991.

DELA JUSTINA, Eliege Wernke Niehues. **Dissertação de Mestrado: A Leitura da Proposta Curricular de Santa Catarina: Investigando os Níveis de Letramento**. Florianópolis: 2003.

ELIA, Silvio. **Orientações da Lingüística Moderna**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

FERREIRA, Leandro; M. C. **Da Ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2000.

_____, M. C. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2001.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Glossário de Termos do Discurso**. Porto Alegre: UFRG, Instituto de Letras, 2001.

F. GADET e T. HAK. **Por uma Análise Automática do Discurso**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1984.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin. Psicologia e Educação: Um Intertexto**. São Paulo: Ática, 1995.

FURLANETO, Maria Marta. **Sujeito Epistêmico e Materialidade do Discurso: Efeito de Singularidade**. In Linguagem em Discurso. V. 3, número especial. Tubarão: UNISUL, 2003.

GALLO, Solange Leda. **O Discurso da Escrita e Ensino**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Produção e Circulação do Conhecimento: Política, Ciência, Divulgação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

- GUIRADO, Marlene. **Psicanálise e Análise do Discurso**. São Paulo: Summus Editorial, 1995.
- LAGAZZI, Suzy. **O Desafio de Dizer Não**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1988.
- LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. **A Construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- MAGNANTI, Celestina Inez Magnanti. **Dissertação de Mestrado: Vozes Docentes: Avaliando a Proposta Curricular de Santa Catarina**. Tubarão, SC: 2003.
- MAINGUENEAU, D. **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- MARIANI, Bethânia **Discurso e Instituição: a Imprensa**. Revista RUA nº 5. Nudecri-UNICAMP.1999.
- MARTINS, Marci Fileti. **Divulgação Científica e a Heterogeneidade Discursiva**. Artigo qualificação doutorado-UNICAMP, 2002.
- MUSSALIM Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à Lingüística domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- _____. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 1999.
- _____. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.
- _____. **A Leitura e os Leitores (Org.)** Campinas, SP: Pontes, 1998.
- _____. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- _____. **Produção e Circulação do Conhecimento: Estado, Mídia, Sociedade**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio**. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- PFEIFFER, Cláudia. **Educação a Distância, Mídia e Reciclagem. In Produção e Circulação do Conhecimento: Política, Ciência, Divulgação**. V. II. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

WANDERLEY, Cláudia Marinho. **Tese de Doutorado IEL-UNICAMP “Noções de Saúde: tecnologias de linguagem” “Uma questão de Leitura. 2003**

ZAMBONI, Lílian Márcia Simões. *Cientistas, Jornalistas e a Divulgação Científica: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica*. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

ANEXOS

Anexo A – Proposta Curricular de Língua Portuguesa

Anexo B – Plano de Curso do Ensino Médio

Este trabalho foi digitado conforme o
Modelo de Dissertação do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
desenvolvido pelo Prof. Dr. Fábio José Rauén.