

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**UMA ANÁLISE DAS CONSTRUÇÕES DE
SENTIDO NAS INTERAÇÕES ASSIMÉTRICAS EM
SALA DE AULA (estudo dos discursos dos alunos do
Programa PEC-RP no Curso de Letras do CFP)**

Onireves Monteiro de Castro

JOÃO PESSOA/2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

TESE

Para obtenção do grau de

DOUTOR EM LÍNGUA PORTUGUESA E LINGÜÍSTICA

Por

Onireves Monteiro de Castro

**UMA ANÁLISE DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO NAS
INTERAÇÕES ASSIMÉTRICAS EM SALA DE AULA (estudo
dos discursos dos alunos do Programa PEC-RP no Curso de
Letras do CFP)**

Orientadora de Tese: Profa. Dra. Ana Cristina de S. Aldrigue

João Pessoa, março de 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

**UMA ANÁLISE DAS CONSTRUÇÕES DE SENTIDO
NAS INTERAÇÕES ASSIMÉTRICAS EM SALA DE
AULA (estudo dos discursos dos alunos do Programa
PEC-RP no Curso de Letras do CFP)**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Letras do Centro de Ciências
Humanas, Letras e Artes da Universidade
Federal da Paraíba / Campus I – João Pessoa,
para efeito de obtenção do título de Doutor em
Letras, área de Lingüística e Língua Portuguesa.**

Doutorando: Onireves Monteiro de Castro

Orientadora: Prof^a. Dra. Ana Cristina de S. Aldrigue

JOÃO PESSOA/2005

C355u Castro, Onireves Monteiro de.

Uma análise das construções de sentido nas interações
assimétricas em sala de aula: estudo dos discursos dos alunos
do Programa PEC-RP no Curso de Letras do CFP / Onireves
Monteiro de Castro.- João Pessoa, 2005.
177f.

Orientadora: Ana Cristina de S. Aldrigue
Tese (Doutorado) - UFPB/CCHLA

1. Linguística. 2. Discurso. 3. Linguagem – função social.
3. Gêneros discursivos. 5. Dialogismo. 6. Interação.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

BANCA EXAMINADORA

Prof(a) Dr(a)-- Ana Cristina de S. Aldrigue--(Presidente)

Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves

Prof(a) Dr(a). Ivone Lucena

Prof(a) Dr(a) Sheva Maia Nóbrega

Prof(a) Dr(a) Marluce Pereira da Silva

Para meus pais (*in memoriam*), que me deram as lições das coisas que não estão nos livros, mas nos espaços dos trilhos da vida e no convívio com os amigos que nos escolhem e nos deixam existir.

Para Oneilda, representação de fé e ombro amigo em todos os eventos.

AGRADECIMENTOS

A Deus por me fazer sentir que o amanhã será um eterno devir de possibilidades, e o ontem, uma confluência do passado, que a memória resgata em cascatas contraditórias de sofrimento e afetos que queremos saber no presente ...

A Dra. Ana Cristina de S. Aldrigue, pela orientação e condução de meu trilhar nos mundos do discurso.

Aos meus amigos mais singulares, pelo afeto.

Aos amigos e amigas da Coordenação da Pós-Graduação, pela amizade, paciência e atenção

Aos professores-alunos do Programa Estudante Convênio-Rede Pública (PEC-RP).

Aos esquecidos (e esquecidas) professores (e professoras) que me ensinaram a descobrir o sentido das primeiras frases.

Abreviações

C1- Coordenação de Curso de Letras

C2- Coordenação local do PEC-RP

F1; F2; F3 etc (identificador do falante), assim:

F1 – Falante um (professor);

F2 – Falante dois (aluno);

F3 – Falante três (aluno) etc.

P1, P2, P3 etc (professor/aluno PEC)

E1, E2, E3 e seguintes (estudante 1, 2, 3 etc)

PEC-RP – Programa Estudante Convênio Rede Pública

Normas para transcrições:

NORMAS PARA TRANSCRIÇÕES DE CONVERSÇÕES

<i>OCORRÊNCIAS</i>	<i>SINAIS</i>	<i>EXEMPLIFICAÇÃO</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	Do nível de renda... (O nível de renda nominal)
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, use-se o acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	E ita/e reinicia

Entoação enfática	Maiúsculas	porque as pessoas reTÊM moeda
Alongamento de vogal ou consoante (como s, r)	: : podendo aumentar para: : : ou mais	ao emprestarem os... éh: : : ... o dinheiro
Silabação	—	por motivo tran-as-ção
Interrogação	?	e o Banco ... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma...retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação – demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as [linhas	A. na casa da sua irmã [B. Sexta-feira? A. fizeram lá... [B. cozinham lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
		Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em

Citações literais, reproduções de <i>discurso direto</i> ou leituras de textos, durante a gravação	„ „	língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...
---	------------	---

SUMÁRIO

Introdução	15
1 As perspectivas de tese: pressupostos justificadores	17
2 As ancoragens teóricas: os trilhos em encruzilhada	22
2.1 Para além da análise de conteúdo: dialogismo, heterogeneidade, alteridade	26
3 Questões norteadoras de tese e as hipóteses	35
4 Os objetivos	38
4.1 Geral	38
4.2 Específicos	38
5 Procedimentos metodológicos	39
5.1 Elementos constituintes do corpus	40
5.2 Procedimentos técnicos	42
5.3 Plano de tese	45
PRIMEIRA PARTE	46
Capítulo I	47
1 Um pouco de história	48
1.1 O surgimento da disciplina: as múltiplas faces refratárias da teoria	48
1.2 Um campo interdisciplinar: estruturalismo, marxismo e psicanálise	50
1.2.1 Entre os fatos: os argumentos e o discurso	54
1.2.2 Ao campo semeado vieram os outros	56
2 O espaço da interação	65
2.1 O contexto interativo: as muitas abordagens	69
2.2 Buscando uma definição de interação	71
2.3 O diálogo: o palco das interações	75
2.3.1 Da negociação aos constituintes do sentido	76
3 Algumas formas/tipos de interação: as primeiras análises	77
Capítulo II	90
1 Dialogismo em Bakhtin	91
1.1 O enunciado e sua dimensão	95
1.2 Dimensão constitutiva	98

1.2.1 As duas noções de gênero: os primários e os secundários	100
2 Das coisas, a saber	102
3 Recomposições de representações	111
SEGUNDA PARTE	121
Capítulo I	122
1 Gêneros discursivos escolares: a enunciação em processo	122
1.1 O sentido da noção de gênero	124
1.2 Ancoragem enunciativa: discurso de sentido em interação	127
2 Gêneros escolares ou escolarizados	133
2.1 Essência sêmica: o sentido dependente	134
Capítulo II	137
1 Identidade e alteridade: a mediação do discurso	138
1.1 Em que sentido entender identidade/alteridade	143
2 Os discursos do PEC: marcas de representação da alteridade	148
2.1 Estratégias discursivas do aluno PEC-RP	150
3 O discurso de e sobre: os do PEC-RP/ os não-PEC	152
TERCEIRA PARTE	166
Conclusão	167
Referencial Bibliográfico	173
Anexos	178

RESUMO

A presente tese intitulada *Uma análise das construções de sentido nas interações assimétricas em sala de aula: estudo dos discursos dos alunos do Programa PEC – RP no Curso de Letras*, tem como objetivo proceder, em princípio, a descrição do processo de construção de sentido dos eventos discursivos de professores (do Programa Estudante Convênio – Rede Pública), em situações de interação assimétrica em sala de aula e, assim, tecer reflexões em torno desses discursos como tentativa de entendimento dos constituintes funcionais discursivos de alunos/professores. O nosso trabalho de tese se inscreve em uma área da Linguística que congrega estudos nos quais a função social da linguagem figura como ponto de referência para a interpretação de conjuntos de enunciados lingüísticos submetidos à análise, especialmente no tocante à interação, isto é, produções comunicativas e processos lingüísticos em contextos comunicativos definidos e reais: peças singulares para a disciplina Análise de Discurso.

Palavras – chaves (1) Discurso (2) Interação (3) Representação

ABSTRACT

This thesis titled “An analysis of creation of meaning in assymmetric interactions in classroom: a study of students speech of the PEC – RP Program of the course of languages” has as an objective to describe initially the process of creation of meaning in the teachers speech (of the Programa Estudante Convênio – of a public schools), in assymmetric interactions in classromm, and thus, to build reflexions arround these speeches as an attemp to understand the functional elements of the students/teachers speech. This thesis is linked to the area of linguistics which agglutinates students in which the function of the social language is a reference to the interpretation of linguistics utterances submitted to analysis specially concerning interaction, that is, communicative production and linguistic processes in communicative defined and real contexts which are key elements for the discipline analysis of speech.

Key – words: (1) Speech, (2) Interactions (3) Representation

INTRODUÇÃO

A história de minha vida
quem a esconde
em terras de muito longe,
numa pedra escrita?
Pelas névoas da lonjura
Vou buscar-me.
Deve estar em qualquer parte
A voz que a minha alma escuta.
A voz que se lhe está dizendo:
“Vem comigo,
que eu te levo a um paraíso
onde há uma árvore de vento,
e as estrelas vão passando
nas águas que vão correndo”.

CECÍLIA MEIRELES, Metal Rosicler

Atuar de modo interativo parece ser o maior recurso humano para a expressão dos significados cotidianos, científicos e/ou de qualquer ordem.

Este texto introdutório da tese intitulada “Uma análise das construções de sentido nas interações assimétricas em sala de aula: estudo dos discursos dos alunos do Programa PEC – RP no Curso de Letras”, se constitui em uma série de reflexões em torno de discursos coletados com alunos e alunas do Programa Estudante Convênio Rede Pública – PEC-RP, ao longo dos períodos letivos 98.2 e 99.1 no Curso de Letras do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras – PB, tendo em vista a elucidação efetiva de tais discursos no contexto de ensino, isto é, como tentativa de entendimento dos constituintes funcionais discursivos desses alunos e alunas nos instantes interativos.

É uma incursão teórica que se constrói em torno de questões que regem e transformam os discursos de sala de aula. Igualmente, um modo de elucidação dos princípios que regem tais discursos, coletados para servirem como dados de campo de estudo, posteriormente, ancorados em pressupostos da Análise de Discurso.

As considerações tecidas a partir dos discursos se constituem em material para a lingüística aplicada, especialmente no tocante às atividades discursivas postas como mediadoras de sentido nos momentos interativos da aula, considerando-se os conteúdos específicos do Curso de Letras (língua materna, em

especial) como vivenciados por alunos e professores no cotidiano da sala de aula e, em especial, nos momentos das interações operadas em função de conceitos básicos de suporte para entender os discursos.

A tese que pretendemos manifestar se inscreve num patamar da disciplina Análise de Discurso que considera singular a linguagem como atividade constitutiva de sentido para sujeitos inscritos em estratégias de interlocução, exercendo posições sociais, ideológicas e históricas, sobre as quais (e a partir das quais) os efeitos de sentido se fazem evidentes. Para tanto, recorreremos, aqui e ali, a aportes teóricos de outras correntes da Linguística para tornar o nosso intento de explicar, a partir dos constituintes das interações sociais, a situação, o gênero discursivo implicado no funcionamento da interação e, as condições de produção de sentido (ideológico), marcadas nas representações das alteridades. De outro modo, as caracterizações discursivas que implicam poder advindas do discurso institucional, mesmo que mascaradas em forma do apagamento do seu sujeito original são objeto de nosso estudo.

1 As perspectivas de Tese: pressupostos justificadores

A nossa proposta de trabalho de Tese se pauta nos ditames da disciplina Análise de Discurso e, a partir dela, buscamos efetivar uma série de análises das construções de sentido dos eventos discursivos de professores (do Programa

Estudante Convênio – Rede Pública) em situações de interações assimétricas em sala de aula.

Como tal, o nosso foco de observação está voltado para a primeira turma de alunos do Programa Estudante- Convênio Rede Pública, doravante PEC-RP, ingressantes na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, através de Concurso Vestibular (diferenciado), especificamente, no Curso de Letras do Centro de Formação de Professores, em Cajazeiras – PB, no ano de 1998. Esses alunos, de certo modo, constituíram a amostra com a qual trabalhamos na compilação dos dados. São, efetivamente, professores e professoras em atividade nas esferas municipal, estadual e privada de ensino, em sua maioria, advindos de municípios economicamente desfavorecidos e com um histórico profissional peculiar: professores do Ensino Fundamental, com larga experiência profissional, mas sem curso superior – muitos portadores de curso supletivo ou Logos II, feitos em regime semipresencial.

O nosso trabalho está inserido num campo particular de investigação sobre a materialidade discursiva, isto é, aquele que tem a função social da linguagem como a referência segundo a qual podem ser feitas as análises interpretativas. A materialidade discursiva a que nos referimos diz respeito às produções comunicativas e a determinados processos de interação definidos e pontuais, como o espaço da sala de aula, na universidade. São peças singulares para o trabalho com a Análise de Discurso.

Os significados decorrentes das enunciações no contexto universitário, mesmo parecendo escondidos, isto é, encobertos nas filigranas de muitos discursos, são as marcas próprias da preservação das faces e dos lugares sociais de onde as sujeitos interactantes podem agir por meio da linguagem verbal.

A escolha de um padrão lingüístico, no caso dos discursos efetivamente produzidos nas interações em sala de aula, por um lado, e as pequenas apropriações dos sentidos decorrentes dos processos sócio-ideológicos dos sujeitos dessas interações em torno também do discurso institucional, de outro modo, parecem, ao que supomos, serem as esferas centrais dos modos interativos de ações coletivas e particulares e, certamente, os melhores reveladores de suas marcas particulares de representação da alteridade no contexto escolar.

Quando falamos, de certo, não estamos agindo isoladamente. Como afirma Dahlet (*apud.* BRAIT, 2001, p. 61) sempre incluimos a previsibilidade de um interlocutor que nos força a processar informações e a adaptar meios “às ações percebidas do outro”.

Como tais, as relações, no sentido do tratamento dado pela Lingüística, são consideradas alteres e não aparecem *do* e *no* vazio. O dialogismo, como apontado a partir da visão bakhtiniana do termo e no qual nos norteamos para tratar a interação assimétrica em sala de aula, estabelece os reflexos dessa alteridade que aflora a partir da materialidade discursiva de sentido nas interações verbais, quando se percebe que “toda a parte verbal de nosso comportamento (quer se trate

de linguagem exterior ou interior) não pode, em nenhum caso, ser atribuída a um sujeito individual considerado isoladamente (BAKHTIN, 1980, p. 120)”.

As relações de poder podem ser observadas nas manifestações mínimas de atos discursivos, considerados interpessoais, implícitos ou explícitos formalmente. Assim, elementos figurativos na linguagem que determinam papéis ou mesmo status social podem ser considerados atos explícitos de poder. De outro modo, a forma implícita do poder é marcada “quando um interlocutor absorve a expressão dos atos de fala de outrem que ocupa uma escala superior na sociedade (SANTOS, 1999, p.32)”.

Saber como se dá *a construção do sentido nos discursos assimétricos* de sala de aula na Universidade e igualmente, *de que modo se processa a interação*, além de observar as *relações de diferenças e representações entre os pares da atividade verbal*, são focos centrais e norteadores do nosso trabalho de investigação. Isto nos instiga mais ainda a tentar verificar como *os interactantes, na esfera assimétrica* (mesmo não totalmente conscientes), *oferecem e definem os seus sentidos nas trocas cotidianas mediadas pela linguagem*.

Sabemos que o estudo do processo interativo humano é um campo por demais aberto e, a retroalimentação (e mesmo circularidade) que a questão da interação permite, enquanto sistema interpessoal, nos faz acreditar que a sua importância cabal de estudo deve ser pensada no sentido dos processos de

negociação e preservação das faces, dos sujeitos nas enunciações, da alteridade, onde o *uno* emerge do *outro* (*e mesmo de outros*) (GOFFMAN, 1975).

Por outro lado, as pesquisas de Goffman (1975), sobretudo em *A representação do eu na vida cotidiana*, *Les rites d'interaction* (1967) e *Façons de parler* (1987), são importantes para a composição de nossa tese, quanto apontam os determinantes significativos reais das trocas com o “outro” nas interações, isto é, as trocas com o outro consideradas como o lugar onde os sujeitos são constituídos e constroem a ordem social.

A negociação parece ser efetivada a partir da constatação das diferenças no discurso, isto é, na alteridade. Isto nos faz crer, usando uma terminologia de Goffman (op.cit. 1975), que os sujeitos vão como que negociando sentidos em seus discursos, expondo aqui e ali, seus “self/ selves”. De certo, as negociações envolvem processos complexos (negociação e renegociação) que, pensados em termos de pares: cooperação e competição, ou comunhão, diversidade, individualidade, integração e mesmo desintegração, compõem um quadro sócio-ideológico amplo no compartilhar dos saberes.

O “outro” é também uma forma de manifestação lingüística do inconsciente e pode ser entendido como:

O lugar desconhecido, estranho, de onde emana o discurso do pai, da família, da lei, enfim, do Outro e em relação ao qual o sujeito se define, ganha identidade. Assim, o sujeito é visto

como uma representação – como ele se representa a partir do discurso do pai, da família etc - , sendo, portanto, da ordem da linguagem” (Cf. MUSSALIM, 2001, p.107 – vol. 2).

São questões dessa natureza que buscamos detalhar a partir das análises dos discursos efetivados em processo de interação, de natureza assimétrica, em sala de aula, sem perder de vista a sua relação com o discurso institucional, norteador do Programa Estudante Convênio Rede –Publica/PEC-RP.

2 As ancoragens teóricas da Tese: os trilhos em encruzilhada

A compreensão deste trabalho de tese implica, necessariamente, o estabelecimento de um parâmetro, a partir do qual, iremos tecer as nossas análises: nosso ponto de vista sobre o que seja discurso.

É fundamental para a construção deste conceito, partirmos da ideia que a sua etimologia usual nos permite inferir o discurso como sendo uma noção denotadora de algo que esteja em curso, em movimento, realizando-se por meio de palavras. Isto implica uma certa associação do termo discurso aos seus usuários diretos ou indiretos e, igualmente, reforça a idéia de ser o discurso uma aptidão exclusivamente humana, implicada a partir da capacidade de linguagem. Assim,

conforme a noção apontada em Orlandi (2000, p. 15), o discurso é tido como “palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

No plano do discurso, as frases direta ou indiretamente construídas a partir da língua falada ou de sua representação escrita, têm o propósito de estabelecer um vínculo interativo entre interlocutores, com vistas aos fundamentos dos propósitos destes (interlocutores) e condicionados aos processos reguladores de coerência e coesão que o contexto exige.

Tal noção ainda é um pouco insatisfatória para explicar o discurso, pois parece aproximar discurso de fala e mesmo de texto. No entanto, o discurso não deve ser entendido como uma noção sinonímica da fala. Primeiro, pelo fato de, diferentemente da fala, o discurso não estabelecer oposição direta à língua e, em segundo plano, não é neutro quanto a importância lingüística e social da língua, posto que é de natureza também social. Por outro lado, o discurso apresenta pontos de contato com a fala como que reforçando a plenitude de um processo individual e social que ocorre em uma situação condicionante e histórica; mas que, por sua vez, apresenta uma regularidade, tornando passível de compreensão o seu funcionamento (Cf. ORLANDI, 2000, p. 22).

De outra forma, a interação entre emissor e receptor, no discurso, é mais rápida que no texto. Isto implica, do ponto de vista dos interlocutores, a necessidade de interagirem também de forma mais eficaz, construindo, por vezes,

instrumentos de comunicação interativos e dinâmicos. Ainda mais, o texto pode ser constituído de uma palavra. O discurso não, já que nele o emissor é visto concomitantemente como “gestor” e mediador das conexões comunicativas que se estabelecem e se representam para a construção dos sentidos.

A partir de agora, podemos determinar as bases pretendidas em nossas investigações sobre o discurso, observando que os estudos em torno do termo discurso e de todas as suas implicações no plano da linguagem são realizadas pela vertente da Lingüística denominada Análise de Discurso, hoje um pouco diferente da surgida na França na década de 1960 através, principalmente, dos trabalhos de Michel Pêcheux, como já apontado anteriormente (Cf. MUSSALIM, op. Cit. p 101).

As idéias originais que instauram a criação da Análise de Discurso propõem, como já dito, a junção de conhecimentos inerentes a três campos: o Lingüístico, o Marxismo e a Psicanálise.

Do plano Lingüístico, pode-se afirmar, veio a percepção da não-transparência da língua e, assim, de investigações da ordem própria que existe nela. Essa percepção foi de importância singular por mostrar e discutir que as relações entre linguagem/ pensamento/ mundo não podem ser consideradas unívocas (Cf. ORLANDI, 2000, p.19).

Com a introdução do Marxismo, especialmente, quando da noção do materialismo histórico no estudo da língua, há um deslocamento de visão na qual o homem é tido como construtor de sua história, mesmo que não tenha demonstrado uma consciência perceptível e suficientemente clara sobre ela. Assim, tem-se a percepção do fator histórico como um elemento que, irremediavelmente inseparável da língua, irá compor os sentidos em uma forma material. No estudo do discurso a forma material de composição dos sentidos é denominada de lingüístico-histórica e o homem é compreendido a partir de sua incursão em um determinado grupo/classe.

Igualmente, em se tratando de estudos do materialismo histórico, as teses desenvolvidas pelo filósofo Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado* (1970), apontam a existência de ideologias particulares referentes às posições de classes e, igualmente, de uma ideologia geral que permitiu observar os mecanismos de sua produção comum a todas as ideologias particulares: chega-se à percepção da existência dos aparelhos ideológicos do estado (AIE) e de outras instituições, propagadoras da ideologia autoritária e dominante, imposta pelo aparelho repressivo do Estado.

Do homem no materialismo histórico à visão deste na Psicologia, nos estudos da Análise do Discurso, se insere a noção de sujeito, compreendido como um lugar em que cada indivíduo deve e pode ocupar para se constituir sujeito do que (se) diz. Desta forma, o sujeito não é mais entendido como uno e indivisível, mas, pelo contrário, é clivado em si mesmo. Entra na Análise do Discurso uma idéia de sujeito discursivo que se representa pelo inconsciente e pela ideologia.

Por seu turno, a abordagem lacaniana, mais especificamente, das noções de sujeito se insere como relevante na Análise de Discurso, assim como no estudo da língua, quando fornece bases para importantes fundamentos: i) sobre a relevância da noção de sujeito e, igualmente, de situação na análise da linguagem; ii) a concepção de que o real histórico é submetido pelo simbólico (e, portanto, quando discute a idéia de que os fatos sempre estão reclamando sentidos); e, por fim, quando se discute iii) o descentramento do sujeito, já que ele sofre a influência da língua e da história, mesmo não estando consciente de como tais fatos ocorrem em seu discurso.

O discurso é então o fenômeno lingüístico de implicações múltiplas sobre o qual as ideologias, a história e os sujeitos se manifestam e se representam numa forma de língua.

É assim que Pêcheux (*apud* ORLANDI, 2000, p. 17) afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

2.1 Para além da análise de conteúdo: dialogismo, heterogeneidade, alteridade.

Segundo Orlandi (op. cit. 200, p. 15), “na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico” e, portanto,

ocupa-se em determinar as regras que comandam a produção de textos verbais humanos numa seqüência estruturada a partir de estratégias semânticas, sintáticas e pragmáticas. Sendo a Lingüística a ciência que lida diretamente com a linguagem, por sua vez, define técnicas e métodos mais apropriados a esta modalidade de análise.

O discurso, entendido como uma forma de ação social, é o pólo figurativo das práticas discursivas. Na visão de Foucault (1969, p. 153), tais práticas devem ser entendidas como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, numa dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

A partir do que postulava a semântica histórica no século XIX , assim como das idéias dos formalistas russos nos anos 30 do século XX, é possível inferir a necessidade de se investigar o sentido para além do texto, isto é, perceber como os sentidos se constituem.

A exclusão da fala do campo dos estudos lingüísticos, como postulada nas dicotomias saussureanas e, a colocação da língua, abstraída como sistema sincrônico e homogêneo, gerou, na lingüística moderna, a partir das formulações

de Bakhtin (Voloshinov, 1929), os primeiros passos de uma teoria do enunciado, reclamando estudos que, na atual conjuntura das pesquisas lingüísticas, se fundamentam na idéia da língua como fato concreto e social, “fruto da manifestação individual de cada falante, valorizando dessa forma a fala” (BRANDÃO, s.d. p. 09).

Bakhtin, igualmente, aponta relações entre o signo ideológico e a consciência, isto é, tende a considerar a palavra como sendo essencialmente ideológica, já que “a ideologia manifesta-se por meio de signos e estes são sempre ideológicos” (BAKHTIN, 1992, p. 31).

Para este estudioso, a interação verbal (a fala) é a realidade fundamental da língua e, como tal, não pode ser analisada sem levar em consideração “a situação imediata e o meio social mais amplo (que) determinam (...) a estrutura da enunciação (ibidem, p. 32-34)”. A priorização da proposta bakhtiniana privilegia o estudo da enunciação humana enquanto produto da interação língua/contexto.

O autor russo é singular em nosso trabalho de tese em Análise de Discurso, quando nos pautamos no plano interacional de circulação dos discursos para identificar e explicar as representações das alteridades. Para ele, o dialogismo não se esgota no contato face a face, mas sua noção refere-se a uma dialogização interna do discurso, abrangendo uma orientação voltada tanto para outros discursos como para o outro presente na interlocução.

A noção de dialogismo e heterogeneidade, como postas em Bakhtin, terão fundamental importância para compreensão da alteridade e das suas diversas realizações no discurso da sala de aula. O dialogismo no discurso implica uma interação social entre os interlocutores para que se instaure, de fato, uma pluralidade de sentidos dentro dos diversos enunciados que compõem o discurso.

De igual modo, para ele, a heterogeneidade discursiva denota a presença de outros discursos como que inscritos dentro de um mesmo discurso, seja ele qual for ou de que ordem for.

Authier-Revuz (1990), a partir das bases estabelecidas com os postulados bakhtinianos, formula uma série de considerações teóricas sobre a heterogeneidade mostrada e constitutiva, nas quais mergulhamos para tentar melhor compreender as contextualizações discursivas, objeto do nosso estudo.

É com base em Authier-Revuz (Op. cit. 1990) que nos aventuramos em discutir a noção homogeneizadora da discursividade dos sujeitos, como fontes de sentidos comunicados através da língua e, também, o assujeitamento ideológico. Authier parece postular a heterogeneidade mostrada, que aqui nos importa mais relevantemente, subdividindo-a em três tipos:

a) aquela em que o locutor ou usa de suas próprias palavras para traduzir o discurso de um Outro (discurso relatado) ou então recorta as palavras do Outro e as cita (discurso direto);

- b) aquela em que o locutor assinala as palavras do Outro em seu discurso por meio, por exemplo, de aspas, de itálico, de uma remissão a outro discurso, sem que o fio discursivo seja interrompido;
- c) aquela em que a presença do Outro não é explicitamente mostrada na frase, mas é mostrada no espaço do implícito, do sugerido, como nos casos do discurso indireto livre, da antífrase, da ironia, da imitação, da alusão (Cf. MUSSALIM, 2001, p. 128).

Por sua vez, Maingueneau (2002, p.114), parece falar de prática discursiva no sentido inseparável “...das comunidades discursivas que a produzem, do seu modo de emergência e difusão”, isto é, “modo de organização dos homens e rede específica de circulação dos enunciados”. Isto implica ao analista, por um lado, uma observação mais detalhada dos modos de incursão dos sujeitos em práticas sócio-ideológicas contínuas para se representarem mutuamente em seus discursos e, por si, para apreciarem tais representações.

Portanto, a ancoragem teórica para o desenvolvimento temático da nossa proposta de investigação, mesmo repousando nas concepções da Análise de Discurso de linha francesa, sobretudo, em trabalhos de Maingueneau, Pêcheux, Bakhtin e outros mais a que recorreremos na tentativa de melhor balizar o nosso ideal, não descarta outras vertentes da Análise de Discurso e de disciplinas afins, que possam servir de pontes elucidativas ao desenvolvimento do nosso intento investigativo: a construção de sentido em eventos discursivos assimétricos.

A convergência da Análise de Discurso, sobretudo a corrente sócio-interacional, como vem sendo desenvolvida por muitos estudiosos, como Gumperz (1998), Goffman (1975/ 1988), dentre outros, nos faz, igualmente, apontar para autores que enfatizam o caráter negociativo da interação e de questões diversas envolvidas na organização, funcionamento e significação do discurso em sala de aula.

Especificamente, a escolha de Goffman¹ como referência para o nosso intento investigativo vem do fato de que, em seus trabalhos, esse autor tem apontado, também, para estudos que denotam os papéis que os sujeitos articulam nas estratégias comunicativas e, de que modo desempenham tais papéis, no processo de produção e reprodução da identidade social na interação humana (self). Isto permite uma ancoragem mais imediata em campos microlingüísticos (aqui, as abordagens sociológicas), visando analisar as interações contextualmente situadas, haja vista que os sujeitos dessas interações vão se alterando a partir do que é apreendido em forma de consciência.

A partir do que se considera, na filosofia humanista, o reconhecimento e a produção de saberes, a subjetividade vai também sendo tratada como uma forma de apreensão do real pela consciência. Há, como bem afirma Brandão (1998, p.

¹ A Sociologia de Goffman interessa a nossa perspectiva de Análise de Discurso, quando percebemos que o trabalho deste antropólogo e linguísta ocupa-se de aspectos singulares dos discurso em circulação nos contextos cotidianos. Como salienta Smart (1978, p.32) IN: Sociologia, fenomenologia e análise marxista: uma discussão crítica da teoria e da prática de uma ciência da sociedade. Rio de Janeiro (1978), Goffman tem procurado “mostrar, em particular, a natureza da vida social. É uma sociologia para entender um mundo onde a vida é um drama e homens e mulheres lutam para criar e projetar uma imagem convincente de seu ‘eu’ para os outros. Ele procura mostrar a significação que rituais ostensivamente insignificantes têm para a preservação não só da identidade, mas também de uma aparência de ordem social”. Igualmente, “trata da adaptação, acomodação e da tentativa de impressionar, focaliza os conflitos e contradições experimentados

35) “uma separação entre sujeito e objeto, tidos agora como termos independentes”. De certo, o objeto considerado do ponto de vista exterior (exterioridade) passa a ser o que é representado pelo sujeito e que, de certo modo, lhe conferem sentido. A representação é compreendida aqui como uma espécie de operação interativa na qual o sujeito se apropria do objeto mesmo heterogêneo e converte-o em idéia, homogêneo à sua consciência.

Por outro lado, as marcas estabelecidas a partir da vinculação dos discursos com os sistemas representacionais da língua, tanto ao nível semântico de análise, quanto ao pragmático-enunciativo, nos permite inferir também uma nova abordagem, dentro da Análise de Discurso, para explicar as relações de sentido no discurso: a questão da subjetividade e da alteridade, fazendo-se necessária uma incursão em alguns elementos formais da Teoria das Representações Sociais, para melhor inferir sentidos a partir do tratamento dado às contextualizações discursivas, objeto de nossa análise (JODELET, 1998).

As posições dos sujeitos e, conseqüentemente, as suas representações, quase sempre estão referendando aqueles discursos que se norteiam em práticas discursivas primárias, incluindo-se os sujeitos considerados como históricos e ideológicos - forma de localizar o sujeito frente ao processo de representação do mundo, através do discurso e dos saberes socialmente partilhados.

por indivíduos em contextos sociais, e que tentam exercer e preservar certa margem de controle sobre sua situação, apesar das pressões exercidas por um sistema social dominador”.

Seguindo tal ponto de vista, Sawaia (apud. SPINK, 1993, p. 76) salienta a hegemonia do trabalho elucidativo sobre as representações no cenário científico da França, a partir de Moscovici, considerado o criador da Teoria das Representações Sociais, enfocando nela a visão do sujeito ativo e criativo. Na verdade a questão da representação está intimamente relacionada com as situações comunicativas, isto é, o problema das representações (inclusive da ideologia) é também dos fenômenos da linguagem. A ideologia está relacionada ao contraste que estabelece entre universo reificado e consensual do conhecimento hegemônico.

Sawaia ainda atenta para o fato de que:

O encontro entre representação e ideologia é um processo desfetichizador de mão dupla, que transforma o estudo da produção do conhecimento em veículo de crítica à dominação, no plano do sujeito individual (Op. cite – 76).

Sob tal aspecto, a ideologia é caracterizada pela sociedade como um conhecimento criado e legitimado, sobretudo, pelo seu caráter científico. Os efeitos dessa ideologia, que aparecem induzidos na memória, põem o nosso sistema representacional em estado assimilativo, onde elementos novos vão se inscrevendo num contexto de diálogos interacionais (outros discursos) e marcando o nosso mundo nas formas de representação do dizer.

As formas de representação a que nos referimos são, na essência, tipos de gêneros discursivos manifestos em textos (orais), através dos quais os sujeitos (mesmo assujeitados) produzem e reproduzem as práticas sociais: representam-se nas manifestações da alteridade (BRAIT, 2001).

Em *Análise de Discurso* a referência à *Representação Social*² está intimamente ligada à noção de interdiscursividade e de dialogismo como indicadas na obra de Bakhtin. As representações denotam (nos sujeitos que constroem) uma organização do real por meio das próprias imagens mentais vinculadas por um discurso.

O discurso parece mesmo o sustentáculo de uma espécie de poder de mão tríplice: representando a realidade de modos variados, os sujeitos produzem e reproduzem conhecimentos e crenças, ao mesmo tempo em que, estabelecendo também relações sociais, criam, reforçam e reconstituem as identidades.

Não é nossa pretensão, no momento, determinar todas as contribuições dos precursores desta linha de análise, mas destacar aqueles que servirão de referência para as nossas investigações frente ao material com o qual lidaremos: contextualizações discursivas de alunos e professores em sala de aula. Assim, textos de Althusser, Althier-revuz, Bakhtin, Benveniste, Courtine, Brandão,

² BRANDÃO, H. N. (1998) e MAINGUENEAU, D. (2004) tratam da questão da representação social, partindo de pontos de vista distintos, mas complementares. De certo, colocam o estudo das representações sociais, do ponto de vista da Psicologia Social, da Filosofia e da Pragmática, como importantes para os estudos em *Análise de Discurso*. Os trabalhos de Marin (1993) e Charaudeau (1997) darão uma ideia mais específica ao campo das representações sociais do ponto de vista da *Análise de Discurso*.

Dubois, Foucault, Henry, Maingueneau, Pêcheux, Spink, Jodelet dentre outros, serão como que um norte em nossas considerações, por se tratarem de referenciais marcantes e elucidativos quanto ao uso de conceitos como: formação discursiva, posição do sujeito, interdiscurso, intradiscurso, heterogeneidade, condições de produção do texto, polifonia, efeito de sentido, assujeitamento ideológico, estratégias discursivas e representação, consideravelmente nas pesquisas em Análise de Discurso.

3 As questões postas e as hipóteses

As hipóteses aqui apresentadas foram formuladas como questionamentos, a partir de impressões pessoais advindas do contato direto com alunos e professores, no cotidiano de trabalho na Universidade.

A primeira delas surgiu da manifestação evidente de um discurso geral sobre o Programa Estudante Convênio (PEC), marcando uma distinção entre as formas de ingresso na Universidade. De um lado, os alunos do Programa PEC-RP e, de outro, os alunos do Processo Seletivo Seriado. Nos dois casos, os alunos pareciam se reconhecer e se definir em expressões e impressões discursivas, quase sempre estigmatizadas. Essencialmente, é o discurso do professor/aluno (PEC)

que está interagindo com o discurso do professor universitário. São, portanto, professores que interagem em níveis e espaços distintos.

As expressões estigmatizadas nos impeliram ao levantamento de mais uma questão complexa, aqui apresentada como segunda hipótese, sobre os *operadores argumentativos dos alunos*, especialmente no *sentido do que é discutido em sala de aula* e os professores sobre os alunos e vice versa, no caso *das relações de alteridade*. Isto implicava uma nova questão de assimetria social focalizada nas interações entre professor universitário e professor do PEC-RP, ao que nos levou a formular indagações do tipo:

- a) É possível que as marcas de suas (professores/alunos) representações sociais estejam, de algum modo, expressas em seus discursos (fala/escrita), frente ao conhecimento partilhado em sala de aula;
- b) Considerando a comunidade de fala (redes de fala) e os falantes, neste caso os alunos do Programa PEC-RP, possuidores de uma história sócio-cultural que enfatiza as suas formas de organização enunciativa e de suas funções sócio-ideológicas, é provável que estes alunos formulam e reformulam os seus conceitos em função dos conteúdos veiculados no processo interativo em sala de aula, na Universidade;
- c) É possível que demonstrem como se reconhecem e se definem nos discursos no PEC e sobre o PEC.

A idéia de que todo discurso é fonte de uma manifestação sócio-ideológica e histórica nos faz inferir que ele seja expresso em modos de representação e alteridade, devendo ser especialmente observado. Assim, é preciso indagar:

d) A linguagem, enquanto processo de comunicação/interação, parece propiciar a manifestação de uma influência perceptível de um indivíduo sobre as ações (e/ou estados mentais) dos outros. Investigar como, então, são ordenados os seus (dos alunos) operadores argumentativos em referência ao que é discutido em sala de aula, especialmente, a partir dos discursos dos educadores, parece importante. Por influência (pressão/estigmatização) não estariam mudando a sua forma original de comportamento lingüístico e de visão de mundo e, ainda, de que modo são operadas as relações de alteridade?

e) Não estariam as relações de poder tornado-se mais especializadas em função da assimetria social focalizada (professor universitário x aluno-professor do PEC-RP) que permeia as situações de interação face-a-face em sala de aula?

São basicamente tais questionamentos e hipóteses que norteiam as nossas investigações. É certo também que pudemos, ao longo das investigações, observar novos ditames que colaboraram na elucidação das indagações ou, de outra forma, até fornecer pistas contrárias, exigindo novos olhares para o que pretendemos discutir.

4 Os objetivos

Observando que a finalidade última dos atos comunicativos repousa na noção de persuasão, no sentido de fazer com que o outro aceite o que está sendo comunicado, a linguagem é sempre uma forma de persuasão, na medida em que é produto de sentido (Cf. FIORIN, 1990: 52).

Assim, o nosso trabalho de tese tem como objetivos:

4.1 Objetivo geral

Descrever e explicar o processo **de construção de sentido** dos eventos discursivos de professores (do Programa Estudante Convênio – Rede Pública), **em situações de interação assimétrica em sala de aula**, a partir do material coletado (transcrições) junto aos informantes selecionados da turma inicial do PEC-RP, no Curso de Letras do CFP/Cajazeiras-PB, no ano de 1998.

4.2 Objetivos específicos

1 Verificar que fatores lingüísticos, discursivos, culturais e sócio-interacionais influem no gênero escolar do discurso a partir do caráter negociativo da interação assimétrica e que constituem formações discursivas dos alunos do PEC-RP;

2 Verificar que estratégias são utilizadas por professores/alunos (PEC-RP) para a construção de sentido em eventos conversacionais/interacionais (interdiscurso);

3 Analisar, a partir da produção discursiva de alunos do PEC-RP, a construção de sentido (efeitos de sentido), considerando, nas situações de interação assimétrica em sala de aula, elementos de sua oralidade/escrita;

3 Analisar as marcas de representação sociais presentes nos discursos de alunos do Programa PEC-RP em contextos interacionais, norteadores das relações de subjetividade e alteridade.

5 Procedimentos metodológicos

A Análise de Discurso, levando em consideração o fato da linguagem ser complexa e múltipla, busca explicitar as suas características definidoras (texto verbal) com todas as suas especificidades, procurando entender o seu funcionamento dentro de contextos definidos. Isto implica observar que a Análise de Discurso trabalha tanto com as formas de abstração da linguagem, quanto com as formas materiais. Cabe ao analista “estabelecer a ligação entre a estrutura lingüística e as condições de produção dos textos” (FORGET, 1994:35).

5.1 Elementos constituintes do corpus

Com a implantação do Programa Estudante Convênio Rede – Pública (PEC-RP) e, a partir dos contatos diretos com tais alunos na graduação, quando do ingresso destes no Curso de Letras, no período letivo 1998.1, começamos a nos interessar mais especificamente por seus discursos, repletos de vozes e marcados por formações discursivas peculiares.

O discurso dos alunos do PEC-RP e, de outro modo, sobre o PEC-RP tem merecido atenção de nossa parte desde então. Este discurso foi decisivo na elaboração da nossa perspectiva de investigação intitulada: **uma análise das construções de sentido nas interações assimétricas em sala de aula** (estudos dos discursos dos alunos do Programa PEC-RP no Curso de Letras do CFP).

O nosso foco de observação recai, como anteriormente apontado, sobre a primeira turma de alunos do Programa Estudante Convênio-Rede Pública (PEC-RP). Tais alunos (e alunas) ingressaram no Curso de Letras da UFPB, por meio de concurso vestibular, em Cajazeiras-PB, no ano de 1998 e primeiro semestre de 1999.

Chamou-nos atenção o fato de, nas interações corriqueiras de sala de aula, serem constantes observações pertinentes a comparações entre a sua forma de ingresso na Universidade, em oposição à consideração do que se convencionou denominar vestibular normal (entenda-se vestibular do Processo Seletivo Seriado)

em contraposição ao vestibular do PEC-RP. Outros determinantes discursivos, especialmente com conotações estigmatizadas, observados nas relações do cotidiano da sala de aula entre os alunos, forçou-nos a melhor atentar para fatores distintivos na condição da função aluno. Aqui também começaram a serem observadas figurações discursivas e termos opositivos como, alunos da *graduação normal* e *alunos do PEC*.

Optamos por melhor observar as práticas cotidianas desses alunos em interação na sala de aula para determinar o modo de realização dessas interações e, posteriormente, a partir de elementos concretos entre língua escrita e língua falada, efetivar *uma análise da construção de sentido* dos seus eventos discursivos (professores do Programa Estudante Convênio – Rede Pública) *em situações de interação assimétrica em sala de aula*. O que culminou na gravação de material discursivo em fita magnética (do tipo K-7), com dados que foram transcritos para a elaboração do texto que agora apresentamos em análise.

Selecionamos, em princípio, 20 (vinte) alunos e 05 (cinco) professores, de ambos os sexos, para comporem o quadro de amostra, com os quais seriam efetivadas coletas de textos escritos. E, dada a falta de disponibilidade de alguns informantes e mesmo recusa de outros, resolvemos elaborar nova estratégia de coleta de material: passamos a efetivar gravações em fita cassete de aulas com a turma inicial do Programa PEC-RP, especificamente, nas aulas de Língua Portuguesa, assim como com alunos e professores em contextos definidos fora de sala de aula, mas igualmente significativo das contextualizações discursivas do

PEC e sobre o PEC, ao longo dos semestres letivos 98.2 e 99.1 no Curso de Letras do Centro de Formação de Professores de Cajazeiras – PB.

O corpus coletado reuniu um total de 05 (cinco) fitas (cassetes) de situações de interação em da sala de aula e algumas fora da sala de aula, mas contextualmente situadas. Isto equivale a mais ou menos o dobro em questão de horas efetivamente gravadas, das quais serviram de material de análise *as contextualizações discursivas* abstraídas do material coletado.

É sobre tal material (contextualizações discursivas, a partir de gravações de diálogos efetivamente produzidos no contexto da sala de aula e, igualmente fora dela), que nos debruçamos para compor o objeto de nossas investigações.

5.2 Procedimentos técnicos

Como a aula, enquanto espaço de interação, é produto de um contexto sócio-cultural específico, entendemos ser fundamental, para a transcrição dos dados da investigação proposta, utilizar o aparato teórico-metodológico das tradições da análise do discurso: a etnografia da comunicação, a semântica cognitiva (pragmática dos atos de fala) e a análise da conversação (Cf. BORTONI, 1988), associado ao modelo proposto por Roulet (1985) também encontrado em Koch (1992).

A escolha dos sistemas antes apontados é justificada pelo fato de serem auxiliares na análise das estratégias de comunicação características dos eventos lingüísticos conversacionais, sobretudo quando das transcrições de diálogos.

O estudo da organização textual-discursiva para o tratamento analítico do *corpus* segue, em princípio, a tipologia de Adam (1987), que se configura com base em duas dimensões: a configuracional e a seqüencial. Neste caso, o texto (produto das transcrições) é subordinado ao interdiscurso. O discurso, também relatado ao interdiscurso, permite uma multiplicidade de gêneros, que se caracterizam funcional e formalmente. O interdiscurso e as formações discursivas (arquivos) compõem as duas vertentes das práticas discursivas, situado por Adam (Op. Cit), no processo de interação. A hipótese é de que um efeito de seqüência corresponda a caracterizações possíveis de tipos: narração, descrição, argumentação, etc. Enfim, comporiam tipos textuais possíveis de atravessar todos os discursos e todos os gêneros de discurso (cf. ADAM, 1987, p. 52 –53).

O sistema sugerido para a transcrição das contextualizações discursivas é, ainda, como salienta Marcusch (1986), “eminentemente ortográfico”, mas que considera a produção real dos eventos observados para efeito de análise, o que entendemos ser essencial para a nossa proposta de investigação e ao nosso campo específico de investigação: interações assimétricas na relação professor/aluno.

A coleta de material específico para a composição do *corpus* para a presente Tese foi efetivada com a utilização de gravador e fita magnética (tipo

cassete) de 60 minutos, modelo Panasonic – FP/2 speed, nº GGODE48265, modelo RN – 202/ Japan. De posse do material discursivo em gravação, passamos a efetivar suas transcrições para, em seguida, selecionar as contextualizações pertinentes para efeito de análise.

Sobre o “*discurso dos alunos do PEC-RP*” , podemos observar que os mesmos parecem marcados de um modo especial. Na verdade, seus discursos que refletem/revelam as marcas de uma alteridade entrecortada por uma representação própria, centrada na condição de professores que, em função da carência de curso superior, vê-se igualmente perpassada por outra representação de si: a posição de alunos na Universidade. É o discurso que chamamos “discurso do professor/aluno (PEC)” que está interagindo com o discurso do professor universitário.

Há, de modo mais marcado, igualmente um discurso dos universitários que não ingressaram na Universidade através do PEC-RP, e que podemos denominar de “*discurso sobre o PEC-RP*”.

Esses discursos, por vezes semelhantes e contrastantes (ou mesmo contraditórios) no processo de ensino aprendizagem, tornaram-se marcantes no cotidiano escolar, especialmente em sala de aula, a ponto de iniciarmos gravações aleatórias de tais discursos, como forma de constituição de um *corpus* para estudos posteriores.

5.3 O plano de tese

O nosso trabalho está dividido em quatro grandes partes. Na primeira, que denominamos introdução, tratamos de contextualizar o campo de investigação da Análise de Discurso, bem como determinar os componentes teóricos básicos com os quais lidaremos. De igual modo, estão postos os objetivos e procedimentos metodológicos (e técnicos) usados na coleta de dados, além de parte significativa das referências teóricas de base da teoria.

Em seguida, começamos a Primeira Parte, igualmente dividida em dois capítulos. O primeiro retoma algumas considerações teóricas do campo de investigação da Análise de Discurso, versando sobre o processo interacional, tomando como referencial teórico as bases estabelecidas a partir de Bakhtin (1992), Pêcheux (1990), Foucault (1971a/2000b), Goffman (2002), dentre outros.

De igual modo, o segundo capítulo da primeira parte versará sobre os aspectos teóricos e sócio-históricos determinantes dos conceitos básicos de dialogismo, adentrando em conceitos específicos da teoria enunciativa bakhtiniana, sobretudo, do ponto de vista de apresentação do sujeito nas formas do dizer (representação do dizer).

A segunda parte está também dividida em dois capítulos. O primeiro, parte das considerações sobre as noções de gênero, assim como as referências sobre a

essência sêmica nos discursos em estudo (contextualizações discursivas). O segundo e último capítulo discute questões de identidade e alteridade elencadas a partir de um referencial teórico de suporte enunciativo, para o trabalho com interpretação de formas enunciativas de representação do sujeito frente ao seu dizer. De igual modo, apresenta análise de contextualizações discursivas marcadas como representação de alteridade.

Por fim, colocamos as nossas impressões reflexivas acerca do estudo realizado, momento em que comentamos pontos específicos da teoria com a qual trabalhamos em torno dos objetivos propostos e os referenciais teóricos de suporte que serviram de sustentáculo aos que empreendemos em termos de análises conclusivas.

Em texto específico, colocamos parte das contextualizações discursivas com as quais trabalhamos e que, de certo, compuseram o *corpus*, assim como mapa de transcrição, abreviaturas e tabelas ilustrativas usadas na indicação dos sujeitos objeto da transcrição e, por fim, as referências bibliográficas.

PRIMEIRA PARTE

*A vida é feita de encontros e
desencontros, ganhos e perdas,
avanços e recuos. Só não se deve
perder o sentido de viver.*

(J. Bortolini)

CAPÍTULO I

1 Um pouco de história

1.1 O surgimento da disciplina: as múltiplas faces refratárias da teoria

1.2 Um campo transdisciplinar: estruturalismo, marxismo e psicanálise

1.2.1 Entre os fatos: os argumentos e o discurso

1.2.2 Ao campo semeado vieram os outros

2 O espaço da interação

2.1 O contexto interativo: as muitas abordagens

2.2 Buscando uma definição de interação

2.3 O diálogo: o palco das interações

2.3.1 Da negociação aos constituintes de sentido.

3 Algumas formas/tipos de interações: as primeiras análises.

1 UM POUCO DE HISTÓRIA

É conveniente afirmar ser a Análise de Discurso, enquanto linha de estudos e um espaço pluridisciplinar, uma disciplina que tem demonstrado fertilidade em campos de pesquisa os mais variados.

Surgida em uma conjuntura política e intelectual francesa no final dos anos 60, eminentemente como figuração transdisciplinar, a partir da conjunção de ramos da filosofia e de práticas políticas, parece ainda como um devir (um demiurgo) entre as ciências humanas. Como muitos afirmam, é uma disciplina que se inscreve na transversalidade de reflexões sobre a materialidade discursiva e se presta, também, ao balizamento da encruzilhada de conhecimentos antes impossíveis ou impensáveis frente a rigidez de certas áreas e temas científicos.

1.1 O surgimento da disciplina: as múltiplas faces refratárias da teoria

Se entender o discurso é uma ação necessária, quando nos voltamos para as atividades de interação lingüística que remetem ao outro e reclamam a sua presença para a construção da realidade ou do saber, entender os conceitos básicos

da disciplina Análise de Discurso é fundamental para o nosso intento neste estudo. De modo mais singular, pretendemos apontar os nortes básicos da Disciplina de modo a torná-la mais facilmente compreensiva, dada a gama de teorias e correntes que têm se amalgamado em torno dela, sobretudo, em se tratando de questões tão variadas num plano mais lingüístico, ou plano de linguagem por assim dizer; cada qual com uma verdade importante e fundamental a estudar.

Começamos por marcar a nossa abordagem a partir dos pressupostos estruturalistas do século XX. Antes, porém, ressaltamos que a Lingüística no século XX ainda se pautava por certas tensões de cunhos universalista e particularista, se considerarmos as várias abordagens sobre o objeto da lingüística em Saussure (língua e fala; significante e significado) e Chomsky (competência e desempenho; estrutura profunda e de superfície). Verificamos que a concepção de língua saussureana se equipara à noção de competência chomskyana, mantendo uma definição abstrata do objeto da Lingüística, o que deu lugar a uma série de incursões contestativas das duas abordagens de uso da língua ao longo do século, especialmente pelos chamados funcionalistas / pragmáticos, assim como por outras correntes que sugerem a língua como uma atividade social e ideológica.

Tanto na Europa quanto nos Estados Unidos o estruturalismo perdurava, congregando escolas de pensamentos distintos. Na Europa, os estudos estruturais referendam “...à visão de que existe uma estrutura relacional abstrata que é subjacente...” [a língua] e, portanto, que deve ser considerada independente dos enunciados reais. No continente americano mantém-se na linearidade investigativa em querer “...tratar cada língua como um sistema mais ou menos coerente e

integrado...” (Cf. WEEDWOOD, 2002, p. 125 - 129). Por outro lado, na profusão de estudos estruturais, emerge um interesse dos lingüistas com o uso que os falantes fazem de sua língua, isto é, com fatores que os usuários utilizam nas suas interações lingüísticas e, igualmente, sobre os efeitos discursivos e escolhas nos outros usuários. É o que se costumou chamar de **guinada pragmática** (advinda da filosofia) e com ela, o surgimento de novas áreas de investigação lingüística.

1.2 Um campo transdisciplinar: estruturalismo, marxismo e psicanálise.

Em meio a uma tal profusão de estudos estruturalistas, verificamos ser oportuno determinar o que vem a constituir a gênese da disciplina, tomando como parâmetro a sua emergência na França na década de 1960. Ai o marxismo emerge como campo de estudos políticos e a lingüística, como ciência piloto e autônoma, tendo a língua como constitutivo de seu objeto próprio, começa a congregar pesquisas e, de certa forma, determinar convicções a respeito de questões de luta de classes, história e movimentos sociais. Aspectos da epistemologia e mais especificamente da psicanálise são igualmente fecundos e começam a surgir, igualmente, indagações sobre direitos humanos, ao que Dosse (1994, p. 305) qualifica como “valores marginalizados pelo método estruturalista, cujo ponto de vista primacial visava, justamente, pensar sem o sujeito, para se ter acesso à Ciência”.

De certo, a crise de paradigma dentro da antropologia também teve um papel fecundo no rompimento com os ditames estruturais e importantes para a Análise do Discurso, quando se dispõe a interrogar-se sobre as figuras do “outro” e do “mesmo”, isto em relação a modelos mais conscientes dentro das próprias sociedades, fazendo surgir campos a serem melhor explorados nos planos político e social com reflexos nas ações humanas mais cotidianas.

Por seu turno, o psicanalismo de vertente freudiana, já na década de 70, associado ao refluxo das idéias dominantes no seio da antropologia e mesmo na filosofia em décadas anteriores, como diz Dosse

Revela o desejo de problematizar de novo os modelos consientes, e de não continuar a valorizar exclusivamente como lugar de verdade o nível do inconsciente, seja à escala individual ou à das práticas sociais coletivas (DOSSE, op. cit. p. 314).

A lingüística se manteve como central na operacionalidade científica sobre a linguagem, muito embora, ainda menos preocupada com questões de ideologia, se matém como base/modelo metodológico no campo das ciências humanas, tendo a língua como objeto central de estudo. Lingüistas e historiadores começam a pensar a relação entre o ideológico e o lingüístico e, assim, a empreender pesquisas sobre temáticas ligadas ao discurso político, usando metodologias que permitissem uma certa associação dos ditames remanescentes do estruturalismo com uma teoria da ideologia, de inspiração marxista, sobretudo,

a partir de Louis Althusser. Este estudo, fazendo uma releitura de Marx, passa a considerar a linguagem como figurativa do lugar onde a ideologia se materializa. No projeto de Althusser, que associa teorias do discurso com componentes lingüísticos e sociológicos, há uma teoria das ideologias particulares que se posta como distinta de uma teoria da ideologia em geral. É dele um conceito balizar de aparelhos ideológicos, posto a serviço do funcionamento da ideologia dominante. Assim, o projeto de Althusser busca apreender o funcionamento da ideologia a partir de sua materialidade, isto é, na qual se manifesta, por meio das práticas e dos discursos dos Aparelhos Ideológicos do Estado.

Igualmente, a influência das idéias lacanianas a partir da releitura da obra de Freud, colocando a idéia do inconsciente como que estruturado por uma linguagem, foram instrumentais marcantes no surgimento da Análise do Discurso. Para Freud o sujeito deve ser concebido como clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Lacan, por sua vez, fazendo uma ‘releitura’ do pensamento freudiano, sobre o inconsciente à luz do estruturalismo lingüístico (especialmente centrado em Saussure e Jakobson), assume que: i) o inconsciente se estrutura como uma cadeia de significantes (linguagem) latentes; ii) que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, iii) como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. Ao analista³ caberia a tarefa de fazer aflorar, por meio de um trabalho na palavra e pala palavra, toda uma cadeia de significantes, isto é, o equivalente as ‘outras palavras’ , ou melhor, ao ‘discurso do outro’.

³ Mussalim, F. (2001), atenta para o fato de que o termo análise, a partir do exposto em Maingueneau, D.(1990, p.69), pode ser entendido como operativo sobre registros lingüístico,

A implicação mais especificamente pertinente para a Análise do Discurso, das abordagens lacanianas, será aquela que discute o conceito de sujeito, isto é, que operacionalizam uma definição a partir de sua estruturação e de sua relação com o inconsciente, com a linguagem, condição do inconsciente.

Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 42 – 46) justificam a dificuldade em traçar a história da análise do discurso, já que ela não nasceu de um ato fundador. É, na verdade, o resultado “da convergência de correntes recentes e da renovação da prática de estudos muito antigos de textos (retóricos, filosóficos ou hermenêuticos)”.

O paradigma intelectual na França durante a década de 60 deu à Análise do Discurso a alcunha de Escola Francesa, já como campo transdisciplinar, estando apoiada em uma teoria do discurso de inspiração psicanalítico-marxista.

Ainda, seguindo as colocações de Charaudeau e Maingueneau (op. cit., p. 43) “o próprio termo ‘análise do discurso’ vem de um artigo de Harris (1952), que a entendia como a extensão dos procedimentos distribucionais a unidades tranfrásticas”.

E salienta que outras correntes igualmente têm modelado

textual e psicanalítico De igual modo, para a escola francesa de Análise do Discurso, o termo remete ao procedimento de uma análise (= psicanálise) por ela aplicada aos textos.

o atual campo da análise do discurso, tais como a etnografia da comunicação (Gumperz e Hymes, 1964), a análise conversacional de inspiração etnometodológica (GARFINKEL, 1967), a Escola francesa; a isso se junta o desenvolvimento das correntes pragmáticas, as teorias da enunciação e a lingüística textual (CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, op. cit. p.43 - 44).

1.2.1 Entre os fatos: os argumentos e o discurso

Michel Pêcheux é considerado fundador de um campo transdisciplinar de pesquisa denominado Análise do Discurso, que surgiu na França, como ‘Escola Francesa’, a partir do final da década de 60, tendo, como já dito anteriormente, recebido inúmeras influências de outras áreas das ciências humanas ao longos das décadas de 70 e 80.

Dois fatos significativos marcaram, mais especificamente, o surgimento da disciplina: i) em 1969 a revista *Langages* (nº 13) publicou um artigo intitulado “A Análise do Discurso” e, quase simultaneamente, sai a ii) publicação do livro *Análise automática do discurso* de Michel Pêcheux.

Nesta obra o autor questiona aspectos epistemológicos da Lingüística, problematizando o corte feito por Saussure ao traçar o seu objeto específico: a língua. Assim, o autor de *Análise automática do discurso*, propõe uma análise das reais condições e possibilidades dos *processos* (discursivos) implicados na

linguagem. O novo objeto reclamado – *o discurso como processo* – seria um elemento distinto de enunciado e texto, e que implicaria, igualmente, a articulação constitutiva entre o lingüístico e o histórico. Isto coloca questões teóricas do discurso como relativas tanto ao plano ideológico, quanto ao plano do sujeito. Sentido (do dizer) e sujeito não são considerados em planos individuais, mas igualmente como imersos e imanentes da/na ideologia e história (sujeito histórico-ideológico).

O discurso, a partir de Pêcheux, passou a ser entendido como:

Um conceito que não se confunde com o discurso empírico de um sujeito (*parole saussureana*), nem com o texto (já que não se encontra em seus encaixamentos; sendo um processo, é preciso desconstruir a discursividade para enxergá-lo), nem com a função comunicacional (contra as considerações na teoria da comunicação proposta por Jakobson, que pensa o emissor e o receptor como sujeitos empíricos). A análise visa apreender esse novo objeto (o discurso) como processo, indagando sobre as condições de sua produção, a partir do pressuposto de que o discurso é determinado pelo tecido histórico-social que o constitui (Cf. GREGOLIN. 2001, p.03 – mimeo)⁴.

É verdade que, a partir dos anos 70 pode-se dizer que a Análise do Discurso estava ainda preocupada com o estudo do discurso político. Inspiradas no marxismo, presente nas correntes filosóficas centradas em Althusser e, de igual

⁴ GREGOLIN, M.R. Texto mimeografado, com a compilação de material ilustrativo apresentado no Seminário sobre Análise de Discurso, João Pessoa – 02/05/2001.

sorte, nas concepções psicanalíticas de Lacan (releitura de Freud), as pesquisas neste campo envolviam tanto lingüistas quanto historiadores, associando aos estudos lingüística e teorias ideológicas. “Tratava-se de pensar a relação entre o ideológico e o lingüístico, evitando, ao mesmo tempo, reduzir o discurso à análise da língua e dissolver o discurso no ideológico” (Cf. CHARAUDEAU E MAINGUENEAU, op. cit. p. 202).

Englobando duas abordagens (analítica e integradora) a escola francesa de Análise do Discurso da década de 70 denunciava, em princípio, a ilusão do sujeito em se considerar a fonte do sentido e, portanto, tratava de revelar, a partir dos estudos na materialidade textual, a elucidação analítica da incoerência fundamental evidente no texto pela ação de forças inconscientes, seria possível decompor a totalidade (do texto) para se chegar ao sentido (abordagem analítica). Por outro lado, a abordagem integradora que se desenvolveu como prática de análise (do discurso) tem como fundamento “articular o discurso como uma rede de encadeamentos intratextuais e como participação em um dispositivo de fala inscrito em um lugar” (Ibidem, p.202).

1.2.2 Ao campo semeado vieram os outros

Nas décadas de 80 e 90 as perspectivas apontadas anteriormente por Pêcheux, do modo como afirmadas por Gregolim (ibidem, 2001), vão, de certo modo, acompanhando as transformações teóricas, sociais e políticas. Os

fundamentos, no entanto, permanecem: i) a forma material do discurso para gerar sentido tem de ser (e é) de natureza lingüística e histórica; ii) a forma sujeito, por seu turno, é assujeitada em função da ideologia; iii) o que equivale afirmar que, na ordem do discurso há o sujeito na língua e na história: iv) o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer, mas o sentido é como v) um dito antes em outro lugar. As conseqüências metodológicas de tais campos propiciam, em áreas teóricas distintas, igualmente, dispositivos mais evidentes do discurso.

O pensador francês parecia acenar para a confluência de seu pensamento com outras vertentes teóricas sobre o discurso, a exemplo das considerações de Foucault sobre a problemática em torno do conceito de formações discursivas. Ao que se sabe, manifestou interesse para com o tema das relações entre saber e poder ou mesmo em se tratando de questões voltadas para aspectos da leitura, da interpretação e da memória discursiva (Cf. PÊCHEUX, 1990).

Outras concepções de língua e discurso foram introduzidas no campo da Análise do Discurso a partir da difusão, no mundo acadêmico, da obra de Mikhail Bakhtin (1895 – 1975), especialmente com a edição de *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado na Rússia em 1929 sob o nome de V. Voloshinov. Embora seja um autor que trata de temas como a psicanálise, teoria e crítica literária, são fundamentais as suas considerações em torno de questões lingüísticas, sobretudo em se tratando das reflexões críticas sobre língua e linguagem. Bakhtin atenta para o fato de se considerar a língua como uma atividade social, onde o importante não é o enunciado (o produto, por assim dizer), mas a enunciação, isto é, o processo verbal.

Isto implica, certamente, uma confluência de caminhos mais amplos para a disciplina e, de certo modo, para as escolas de análise do discurso francesas, agora tendências francesas, com interesses em *corpora* restritos e de interesse histórico, com possibilidades de manter-se interessada tanto nas funções discursivas das unidades, quanto nas propriedades da língua; no plano das teorias da enunciação lingüística, nos estudos do interdiscurso ou mesmo nas reflexões que se pautam pela inscrição dos sujeitos em seus discursos. Essas posições novas levaram o próprio Pêcheux à preferência em denominar *análise de discurso* em vez de Análise do Discurso.

Atualmente, podemos verificar a existência de múltiplas vertentes que, de um modo ou de outro, utilizam o rótulo de Análise do Discurso. Nos países anglo-saxônicos o estudo do discurso se refere a uma atividade de caráter interacional, muito identificado com uma análise conversacional, com uma corrente de análise do discurso, de conotação lingüística de textos conversacionais e outra, de análise conversacional de fato, apoiada na etnometodologia. Em alguns casos, quando a atenção especial do objetivo investigativo repousa em questões de lingüística descritiva, de métrica, layouts e análise computacional da linguagem podem ser consideradas de tradição americana.

Quando, no entanto, a preocupação central da investigação recai entre os limites do lingüístico, do social e do ideológico, isto é, quando trabalha a relação das práticas sociais com a ideologia através da linguagem, pode-se chamar Análise de Discurso de vertente francesa. Há, como bem diz Maingueneau e

Charaudeau (op. cit. 45), “analistas do discurso antes de tudo, sociólogos (...), sobretudo lingüistas” e, “antes de tudo, psicólogos”.

Nos últimos anos a disciplina vem ganhando, na América Latina, conotações bem diversificadas e, por vezes, distintas do pensamento original de Pêcheux, sobretudo na ampliação de seu arcabouço teórico. Resulta, sim, em uma convergência de correntes e mesmo, renovação em práticas de estudos sobre a materialidade discursiva, o que não invalida a pesquisa – permite coexistirem:

Afinidades naturais entre certas ciências sociais e certas disciplinas da análise do discurso: entre as que trabalham com as mídias e a sociologia ou a psicologia social, entre as que estudam as conversações e a antropologia, entre as que estudam os discursos constituintes e a história ou a filosofia etc (MAINGUENEAU E CHARAUDEAU, 2004, p. 45).

Pêcheux é figura central quando se fala em Análise de Discurso. A emergência de um conjunto de pesquisas consagradas a Pêcheux em 1969, quando das publicações, na revista *Langages* (nº 13), de *A análise do discurso* e de *Analyse Automatique du Discours*, imprimiram a ele a representatividade dessa corrente. A nuclearidade de tais estudos restringiu-se, em princípio, a problemática de caráter político, efetuado por lingüistas e historiadores, associando metodologicamente a lingüística estrutural a uma teoria da ideologia e da psicanálise, de inspiração marxista e lacaniana, respectivamente. As reflexões, sobre texto e história, envolveram, num só instante, a Lingüística (com a problematização do postulado saussurenano – teoria lingüística); o Marxismo

(pela releitura althusseriana da obra de Marx – teoria da sociedade) e a Psicanálise (quando Lacan aponta uma releitura da obra de Freud, especialmente no tocante à teoria do inconsciente) (Cf. BRANDÃO, 1998).

Segundo Maltidier (apud, BRANDÃO, 1998, p. 20-21), Pêcheux foi pioneiro na AD francesa, sobretudo, quando do seu interesse sobre a linguagem, brindou-nos com a possibilidade da ‘aventura teórica do discurso’. “Discurso concebido não apenas como um objeto empírico, mas como o lugar teórico para onde convergiam todas as indagações sobre a língua”.

Por meio das contribuições de Pêcheux as impressões do pensamento althusseriano se instauram no campo epistemológico da ideologia e da ciência. Tais elucidações, sobretudo em torno da ideologia, faz surgir a chamada teoria das ideologias particulares, relacionadas com certas formações de classe, materializada através da linguagem (Cf. BRANDÃO, 1998).

A linguagem é o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. Para desvendar os dispositivos que a regulam e por meio de sua materialidade apreender a ideologia, (...) só uma teoria do discurso poderia dar conta de um objeto complexo, que passa a ser concebido não apenas no seu componente puramente lingüístico, mas a incorporar algo ‘exterior’ a ele, um componente sociológico (ibidem, p. 20).

Apoiando-se em Saussure, para quem a língua é um sistema, em oposição à fala, de onde emanam os valores, os conceitos que se definem pelas relações mantidas com outros signos do sistema e, portanto, se constituindo objeto de estudo da Lingüística, Pêcheux atenta para a necessidade de se apontar uma semântica não lingüística, mas uma semântica do discurso. Uma semântica de ligação dos elementos significantes do texto às condições constitutivas próprias.

Por outro lado, o pensamento de Foucault é igualmente importante para o campo da Análise de Discurso, ao estabelecer certa problematização sobre a ciência histórica, sobretudo no que diz respeito aos elementos de descontinuidade, ao que se chamou fase pós-althuseriana, parece enfatizar o conceito de formação discursiva, instaurando novas discussões em torno das noções de saber e poder (ou micro poderes). Questões relacionadas com a leitura, interpretação e de formação discursiva são contribuições de Foucault para a AD, sobretudo em obras como *As palavras e as coisas* (1966), *Arqueologia do saber* (1969) e *A ordem do discurso* (1972).

O próprio Foucault (1969) nos apresenta uma compreensão mais lúcida de formação discursiva, considerando-a como constitutiva de um conjunto de regras inominadas, mas inscritas na história e condicionadas aos ditames da temporalidade de uma época dada e de um espaço social. Como tal, a formação discursiva, dadas as condições de seu exercício enunciativo, circunavega em territórios múltiplos: econômicos, geográficos e lingüísticos (Cf. MAINGUENEAU, 1997, p. 14).

Isto equivale a afirmar ser uma formação discursiva o elemento determinante do que pode e/ou deve ser permitido dizer a partir de um determinado lugar social. Como tal, a formação discursiva apresenta-se como regras de controle mais ou menos estáveis e apoiadas em outros discursos (de construções anteriores e exteriores), mas de algum modo também incorporados a ela (e por ela) numa relação por vezes de confronto, por vezes de aliança.

Como afirma Brandão (1998, p. 23) “Foucault voltava-se para uma concepção do discurso como dispositivo enunciativo e institucional, analisando diferentes práticas discursivas”.

Atuando, portanto, num campo interdisciplinar, a AD francesa (...) apresenta uma identidade comum constituída pelo seu enraizamento na lingüística e pela preocupação com o embricamento entre o modo de enunciação e o lugar histórico social de onde emerge essa enunciação. Isto é, seu objetivo é apreender a linguagem enquanto discurso, a instância que materializa o contato entre o lingüístico (sistemas de regras de categorias) e o não-lingüístico (lugar de investigamentos sociais, históricos, psíquicos...) pela atividade de sujeitos que interagem em situações concretas (ibidem. p. 23 –24).

Parafraseando Maingueneau (2000), constatamos que a Análise de Discurso parece ter recebido definições variadas. Isto pelo fato de ser do seu interesse a flexibilidade de atuação em campos os mais variados, em função de seu *corpus*. De contornos mais rígidos ou de conotações mais amplas, sobretudo, quando apoiadas na Sociologia, Psicologia, História, Filosofia, dentre outras, a

disciplina Análise de Discurso adota um ponto de vista diferente. O certo é que todas essas disciplinas têm por referência o estudo do discurso, direta ou indiretamente situado. E, melhor seria afirmar que a Análise de Discurso pode ser a disciplina que visa a articular sua enunciação sobre um certo lugar social, isto é, em relação com os gêneros de discurso em espaços sociais ou em campos discursivos, instaurando uma outra forma, um outro modo de conhecimento dos meandros do próprio discurso.

As noções de heterogeneidade, dialogismo e gênero, que serão discutidas em seguida, são introduzidas na Análise de Discurso também por volta dos anos 60 a partir da descoberta no ocidente dos trabalhos de Mikahil Bakhtin (1895 – 1975), sobretudo, em “Marxismo e filosofia da linguagem”, escrito em meados de 1929. Como teórico da lingüística e da literatura, Bakhtin passou a ser melhor conhecido na literatura a partir de sua obra Problemas da Poética de Dostoiévsky (1963). É considerado um dos grandes pensadores do século XX e, num sentido menos amplo, um teórico de importância singular no estudo da língua, especialmente quando a trata como elemento ímpar da heterogeneidade da fala e nas considerações em torno da determinação da sua multiformidade em manifestações sociais concretas.

A linguagem é o Norte central da obra bakhtiniana. Sua contribuição valiosa ao campo de estudos da Análise de Discurso não se estabelece somente com as noções anteriormente apontadas, mas quando inscreve a idéia de sujeito, a partir de sua inserção no espaço da discursividade, isto é, em um conjunto sócio-histórico de traços identificadores que situam o sujeito frente ao dizer. Suas idéias

são igualmente fundantes na Análise de Discurso quanto a concepções de interação verbal, repetição e criação.

Uma de suas críticas epistemológicas aos postulados de Saussure ressalta que tanto o subjetivismo idealista, quanto o objetivismo abstrato, são elementos complicadores à apreensão total do fenômeno linguagem. O subjetivismo, por reduzir a linguagem à enunciação monológica isolada e, o objetivismo, quando reduz igualmente a linguagem a um sistema abstrato de formas.

Assim, tendo situado as bases do surgimento da Análise de Discurso, cabe-nos determinar, a partir das considerações até aqui tecidas, sobre a sua especificidade na atualidade.

Orlandi (2001, p. 91) salienta ser de importância para o analista de discurso não a materialidade “texto” em si para a abstração de um conteúdo, mas “sua materialidade discursiva para compreender como os sentidos – e os sujeitos – nele se instituem e a seus interlocutores, como efeitos de sentidos filiados a redes de significação”. E complementa ser o trabalho na Análise de Discurso calcado em “processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)”.

A interação por meio da linguagem é o princípio fundante e propriedade primária do homem. Uma propriedade que o caracteriza em relação aos outros seres. “O homem – escreve Heidegger⁵ - fala sempre (1973, p. 27)” e,

⁵ M. HEIDEGGER, In *Cammino verso il linguaggio*, trad. It., Múrcia, Milão, 1973. Com a necessidade de renovação da filosofia pós primeira guerra mundial o movimento existencialista, do qual Heidegger fez parte, caracteriza-se por conceber a especulação filosófica como uma análise da experiência humana cotidiana em todos os seus aspectos teóricos e práticos, individuais e sociais e, sobretudo, instintivo e interacional.

conseqüentemente, interage sempre. Isto parece implicar formas interativas diversas peculiares aos homens, posto que o falar não brota apenas de um ato particular de vontade, mas da interlocução, por vezes com o próprio (espaço monológico) e, igualmente, os outros (espaço polilógico), por vias discursivas⁶.

É em tal contexto que o autor russo propõe serem “as palavras (...) tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 1997, p. 41). A discussão sobre o processo interacional será melhor balizada mais adiante.

2 O ESPAÇO DA INTERAÇÃO

O caráter de interatividade da linguagem humana parece ser parte significativa das teorias bakhtinianas. Não podendo negar a sua natureza sócio-histórica, constatamos ser a linguagem o ditame delimitador de um mesmo objeto específico em duas orientações principais: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato.

⁶ J.P. BRONCKART, In *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*, trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha – São Paulo: EDUC, 1999. O autor defende algumas teses que determinam as ações e atividades de linguagem no quadro epistemológico do interacionismo sócio-discursivo. A ação de linguagem, como posta pelo autor, pode ser compreendida a partir do conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal. Para ele, o agente constrói uma certa representação sobre a interação comunicativa em que se insere e tem, em princípio, um conhecimento exato sobre sua situação no espaço-temporal; baseando-se nisto, mobiliza algumas de suas representações declarativas sobre os mundos como conteúdo temático e intervém verbalmente. De igual modo, ao ponto que coloca o problema do discurso interativo, apresenta a distinção entre diálogo e monólogo, na ordem do oral: monológico/dia(poli)lógico. P. 99 –210.

O subjetivismo idealista, como já apontado, parecia reduzir a linguagem à enunciação monológica e isolada. O objetivismo abstrato, por sua vez, reduzindo a linguagem a um sistema abstrato de formas, constitui um obstáculo no sentido da apreensão totalizante da linguagem. Assim, o mestre russo propõe a interação verbal como recusa à tese e antítese dos modelos anteriores, a se constituir em uma síntese dialética.

Bakhtin concebe a linguagem não só como um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva inerente e indistinta de um diálogo permanente e cumulativo entre o “eu” e o “outro”, ou melhor dizendo, entre muitos “eus” e muitos “outros”.

Essa idéia, como salienta Rosa (1992, p. 8), nos faz inferir que todo discurso, “deriva da interação entre indivíduos socialmente organizados, e apresenta, em sua estrutura, diversos elementos ligados intrinsecamente à interação em processo”.

A natureza sócio-histórica da linguagem, como posta em Bakhtin (1997) e assimilada em Rosa (1992), nos compele a entendê-la como um arcabouço no qual a presença do *outro* se instaura em todas as nossas manifestações discursivas.

O ato de fala, isto é, o seu produto (a enunciação), em contexto bakhtiniano, deve ser considerado levando-se em conta as condições interacionais de sua produção, muito embora os determinantes psicofisiológicos do sujeito não

poder delas prescindir. A enunciação, portanto, acontece sempre numa interação. É o produto na interação entre indivíduos socialmente organizados.

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1997, p.113).

E Bakhtin (1997, p.123) acrescenta ser a constituição substancial da língua o “fenômeno social da interação verbal, realizada por meio da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua”.

O diálogo é constitutivo de uma das formas mais ímpares de interação, caracterizando-se não só como comunicação em voz alta, mas como elemento comunicacional verbal de todo tipo. A enunciação é apenas uma porção constitutiva na corrente de comunicação verbal, seja relativa à vida cotidiana, aos ditames literários, ao próprio conhecimento em si, ou à política, à religião, ao mundo dos negócios, etc.

No contínuo evolutivo e nas direções de um grupo social dados, a comunicação verbal é figurativa de um momento. A língua, por outro lado, “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (ibidem, 124)”.

Para, no entanto, buscar explicar a organização das experiências sociais dos interactantes, como *saberes* (e também de coisas-a-saber, no sentido colocado por Pêcheux), em função dos comportamentos de “atuação social” e representações de mundo, é necessário considerar os “atores” no interior das situações em que estão engajados. “Em matéria de estudo das interações (...)”, Goffman ressalta “a idéia de que os parceiros estão presos a uma espécie de dramaturgia, que a vida quotidiana é uma perpétua encenação, estruturada por relações de forças instáveis (MAINGUENEAU, 2000, p. 63)”.

Sendo do nosso intento analisar, em situação de contexto de sala de aula, as interações lingüísticas assimétricas efetivamente produzidas, a referência bakhtiniana será o norte balizador em nossa investida em Análise de Discurso, sobretudo, para determinar as bases em que repousa o termo ‘interação’ no contexto atual da disciplina.

O termo interação é fundamental em Análise de Discurso, devendo, portanto, ser compreendido a partir do verbal, isto é, interação verbal estabelecida entre dois (ou mais) interactantes, observadas as condições de normas comuns, partilhadas na interação; engajamento nas trocas e asseguramento da gestão verbal; manutenção da interação por *sinais* indicativos; sincronização dos turnos de fala, dentre outros.

As estratégias usadas e negociadas por interlocutores na interação são como que ‘negociadas’ em função de certas normas entre os pares e na

manutenção de seu ‘lado’, lugar. É o arcabouço interativo da linguagem, oral ou escrita, o *dialogismo*, do qual trataremos a seguir, servirá de base para as análises das contextualizações discursivas, objeto de investigação em capítulos subseqüentes.

2.1 O contexto interativo: as muitas abordagens

No que se refere aos estudos tradicionalmente considerados em relação à interatividade humana, a pertinência da investigação em torno do conceito de interação aponta para o campo interpessoal. Na verdade, são muitas as abordagens teóricas acerca do problema da interação.

Os modelos de processos comunicativos, que precederam as teorias mais atuais, estavam fundamentados em uma dimensão linear e consecutiva das informações e, de certa forma, igualmente marcados por certa visão de superioridade do emissor em relação ao seu receptor. Desse ângulo, mantinham-se uma noção linear como fluxo da interação entre o emissor e o receptor. Com o desenvolvimento da teoria da comunicação é possível observar uma mudança de paradigma: o processo dinâmico na atuação participante da comunicação é o norte das discussões. As formas como os interactantes do processo de comunicação se afetam e como são processadas as suas relações de interdependências, nas interações, passam a ser importantes para os novos campos teóricos.

Considerando a visão de interação apresentada a partir do chamado “interacionismo simbólico”, é possível verificar ser a linguagem um mecanismo peculiar à mente e à constituição do próprio eu individual. A mente, incluindo o eu e a sociedade são os constituintes dos processos de interação pessoais e interpessoais.

Em Littlejohn (1992) podemos observar que, segundo essa corrente, no transcorrer das ações humanas individuais, os comportamentos não seriam reativos ou mecanicistas, mas igualmente, construídos pelas pessoas no decorrer da interação, como que dependentes da definição da situação pelos atuantes.

A Pragmática da Comunicação Humana, por outro lado, como observada em Watzlawick, Beavin e Jackson (1993), parece valorizar tanto as relações do indivíduo com o seu próprio meio, quanto com os seus pares. A interação se apresenta como um complexo de mensagens efetivas e realizadas entre as pessoas. De igual sorte, todo comportamento é comunicação e, assim, cada indivíduo se afeta pelo comportamento dos outros.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Fisher (apud. DANCE, 1982) parece entender a interação como uma relação entre eventos comunicativos. Tal relação está como que ligada aos contextos físicos dos participantes da interação e, igualmente, aos contextos temporal e social. Os participantes da interação, as relações mantidas entre eles e o contexto constituem o palco da comunicação.

As relações interpessoais, de certo, são marcadas por processos de negociação entre os interactantes, dadas as suas diferenças particulares. A negociação é, por assim dizer, figurativa de um processo de interação comunicativa que faz vir à tona essas diferenças (o self) e, igualmente, permite a resolução das mesmas.

As considerações que apontamos até o presente, com base nas duas teorias de vertentes pragmáticas, de certo, apontam o contexto interativo como de importância fundamental do processo comunicativo. Na Análise de Discurso tais fatores são igualmente importantes para nortear as abordagens dos discursos que se pautam pelas relações dos indivíduos com as situações de interação e mesmo, com outros interlocutores. A noção de discurso é singular na AD como espaço interativo, sobretudo, no contexto interpessoal, onde a alteridade figura como núcleo da concepção de linguagem, de sujeito e de sentido (cf. BRAIT, 2001, p. 08).

2.2 Buscando uma definição de interação

A linguagem, considerada nas suas relações diretivas nos diversos campos sociais, se desenvolve e se faz representar como produto da atividade humana, mediada nas mais variadas formas interacionais. Os signos, enquanto elementos de sentido, somente se realizam no plano interindividual, considerando-se os processos sociais como marcas das organizações dos indivíduos e, igualmente, pelos contextos das interações e ideologias. O papel exercido pela linguagem

interfere tanto na formação da consciência individual, quanto coletiva e assim, na manutenção sógnica como realidade objetivo-material.

A partir de tal complexo, determinar um conceito mais atual de interação não nos parece tarefa simples. Desde as ponderações de Austin⁷ sobre os atos de linguagem e, mais recentemente, a partir das considerações da linguagem entendida como atividade, isto é, uma forma de ação, igualmente a noção de interação se ampliou sobretudo, quando da constatação de que os enunciados interacionais têm a função de estabelecer (e mesmo manter) relações sociais centradas nos interlocutores. A referência da ação é intencional, isto é, está centrada em finalidades específicas, visando tanto à modificação de pensamento quanto as peculiaridades sociais dos comportamentos dos interactantes.

Tomando como referência primeira a noção de Milanez (1993, p. 31) sobre interação, podemos observar que autora a está considerando como constitutiva da linguagem humana, devendo ser compreendida “como um processo de interdependência dos comportamentos lingüísticos dos interlocutores em presença e o resultado da influência exercida pelo quadro da comunicação sobre seus enunciados”.

A interação é considerada um complexo de expectativas e reciprocidades que possibilita aos interactantes a constituição de identidades, nas quais e pelas

⁷ AUSTIN, J. I. No texto *How to do things with words* (Londres: Oxford, 1962), determina as bases para estudos de cunho interacionais a partir de um arcabouço teórico construído em torno da Teoria dos Atos de Fala (locução, ilocução e perlocução).

quais a realidade social é igualmente constitutiva, adequando-se os enunciados às situações do contexto sociocultural.

Observando as referências de Kramsch (apud, MILANEZ, 1993, p. 33) no trato da interação do ponto de vista pedagógico, especialmente quanto a articulação da interação com as questões do discurso e da aprendizagem de uma língua, é possível considerar o envolvimento de alguns fatores interferentes na comunicação, a saber:

- a) A interação, considerando-se os participantes de cada momento “...é regida pelo mecanismo de ter o turno da palavra, o controle dos temas (...) e as estratégias para o reparo das falhas de comunicação” ;
- b) O contexto comunicacional: as condições espaciais, temporais e sociais da comunicação constituem o seu contexto externo e, os conhecimentos prévios, percepções e intenções dos interactantes, denotam o seu contexto interno;
- c) Níveis distintos de estruturas de trocas verbais (textual, interpessoal, ideacional, etc.).

De outro modo, Luiz Antônio da Silva (apud, PRETI, 2002, p. 179), tomando como referência as idéias de Geraldi (1990, p. 36), concorda que a interação seja entendida como “...uma relação entre um eu e um tu, relação intersubjetiva em que se tematizam representações das realidades factuais ou não”.

A interação, de certo, ocorre entre dois indivíduos, ao menos. E, como tal, é necessário que tais indivíduos estejam dispostos na manutenção desse evento comunicativo e cooperativo.

Como atividade cooperativa, a interação requer o revezamento dos interactantes para a manutenção de certo grau de co-produção e construção de sentidos mútuos. Sobre tal aspecto Brait (1993, p. 206) salienta que:

Esses interlocutores revezam-se na condição de falante e ouvinte, ou seja, de sujeito comunicante e sujeito interpretante. A primeira consequência a ser tirada dessa constante diz respeito à mecânica da interlocução: o sujeito interpretante não reconstrói pura e simplesmente as significações produzidas pelo sujeito comunicante. Sendo a interlocução aberta (há o revezamento de posições), cada um dos participantes interage parcialmente no projeto de construção de sentido do outro. Isso significa dimensionar a interação verbal como uma atividade cooperativa, que implica um conjunto de movimentos coordenados da parte dos participantes.

A noção figurativa da ação a que a questão da interação nos remete diz respeito ao processo de negociação de sentidos implicados no processo da mútua compreensão. Igualmente entram em jogo as possíveis influências (perceptíveis ou não) de um sobre as ações do outro, mediadas nos discursos e, de certa forma, orientados em referências ideológicas das posições de sujeitos-interativos.

Em Matencio (2001, p. 78) podemos constatar que a interação, enquanto evento comunicativo, “...é (...) um evento (...) de construção de sentidos – e de construção de relações sociais, o que explica por que um evento de interação é o ponto de (re) construção da realidade subjetiva e social”.

Aqui há um determinante que condiciona o estabelecimento de laços entre os planos social e verbal da linguagem, como constitutivos de representações específicas dos sujeitos interativos, mesmo constatando as variações de finalidades e motivações implicadas nas suas interações.

Assim, Silva (Op. cit., p. 185) adverte que, no processo de interação, é importante atentar também para a existência de certos “ajustes” evidentes nos discursos dos interactantes como parte de “...um processo de ajuste entre intenção individual, coletiva e institucional, entre intenções parciais, finais dos participantes da interação, ajuste que caracteriza qualquer evento de interação”.

2.3 O diálogo: o palco das interações

Considerando, em princípio, que a linguagem é de natureza sócio-histórica, o diálogo, igualmente, constitui-se em uma forma aparentemente simples de comunicação, mas específica de interação. E é em (e por meio de) tais interações que os sujeitos, a partir de certas posições tomadas na veiculação de seus discursos, determinam tanto as considerações quanto os papéis por eles desempenhados em relação aos outros e ao próprio mundo social.

Se bem observamos na literatura pós-saussureana, a concepção interacionista da linguagem é por demais recente, caso consideremos o discurso enquanto figurativo de negociações entre as pessoas tomadas como integrantes do processo de interação verbal e, igualmente, singulares na construção dos sentidos.

Antes, como se pode constatar na ciência lingüística, o processo de comunicação se pautava nas referências entre emissor e receptor. O primeiro (o emissor) com peculiaridades ativas e o segundo, quase sempre, como um receptor passivo. A bilateralidade do processo de comunicação passou esquecida das concepções elaboradas sobre a linguagem, especialmente na não consideração das alternâncias constitutivas dos sujeitos e nas alteridades geradas, com (e a partir) dos outros implícitos no processo.

Aspectos da chamada atitude responsiva ativa (cf. BAKHTIN, 1992a), isto é, do processo de comunicação que considera relevante as posições tomadas pelo ouvinte, no sentido em que o mesmo pode concordar ou discordar, completar o pensamento do outro, por exemplo, instauram uma concepção de linguagem como atividade de interação centrada no social. O dialogismo, instaurado a partir do pensamento bakhtiniano, torna evidente a concepção interacionista da linguagem.

2.3.1 Da negociação aos constituintes de sentido.

Tomando como parâmetro o espaço social como o lugar onde os elementos veiculadores das negociações interindividuais e constitutivos de sentidos nos

diálogos, estão dando referências ao mundo mediados pela linguagem, não poderíamos pensar em interação sem considerar que ela seja eminentemente dialógica.

É conveniente observarmos que a concepção dialógica de linguagem, inclui o *outro* como imprescindível para a compreensão do *eu* - relações que o fazem ser o que é pelas ligações mantidas com o(s) outro(s) (cf. BAKHTIN, 1992, p. 35 - 36). Essa orientação, salientamos, margeia-se numa dialética em processo de interação, sendo opositiva tanto ao subjetivismo idealista, quanto ao objetivismo abstrato de Saussure.

3 Algumas formas/tipos de interações: as primeiras análises

Começamos por tomar de empréstimo a noção bakhtiniana de interação para dizer que a enunciação é o produto da interação. Isto implica de fato a presença de, ao menos, dois indivíduos interagindo em um espaço social definido. Nesta interação a palavra é, por assim dizer, um veículo que está em direção a um interlocutor real, podendo variar pela ordem estabelecida na interação em referência ao seu grupo social, aos laços sócio-ideológicos, dentre outros. O interlocutor real é essencial para a existência da linguagem e da interação por ela garantida.

Dentre as formas de interações verbais mais significativas está o diálogo, como o que há de mais importante na noção interativa. Mas é apenas um pequeno momento se consideramos o contínuo que é o processo vivo da linguagem verbal. Como tal, não pode ser considerado apenas como a troca de voz entre dois interactantes ordenados frente a frente. É preciso considerar o diálogo como constitutivo mesmo da própria existência cotidiana humana: envolve os seus complexos políticos, ideológicos, literários e científicos.

O princípio dialógico que orienta as concepções bakhtinianas de linguagem e, pelas quais nos balisamos, nos faz inferir uma possível relação entre sujeitos produtores e receptores/interpretadores de textos que, ao tempo em que se manifestam em termos dos sentidos (no caso, sobretudo da alteridade, os significados e os sujeitos), se constroem.

A partir do que tomamos como temática para a elaboração do nosso pensamento sobre as construções de sentido nas interações assimétricas convém observar que existia como atribuição ao Governo Federal, a ideia de sanções aos educadores sem formação superior. Essa condição é marcada, no cotidiano escolar, como um discurso sobre a formação dos professores. É a primeira interação dos educadores com um discurso de e sobre a formação, manifestado em termos verbais (discurso primário).

Na verdade, um discurso regulador segundo o qual os professores ainda sem formação superior deveriam ingressar em cursos superiores até o ano 2000,

sob pena de perderem a vinculação com a instituição educativa de origem. A interação dos educadores com esse discurso desconfortável parece ter atingido as instâncias superiores de instituições educacionais a partir de a Universidade Federal da Paraíba lançar-se pioneira na formulação de uma proposta de formação para o educador (PEC-RP).

Considerando as formas escritas, no sentido mais amplo do termo, as várias dinâmicas operadas entre leitores na compreensão de textos socialmente em uso, podem ser inferidas como formas de interação. E, observando tanto a concepção psicolinguística, quanto a sócio-psicolinguística, assim como as funções sociais da leitura, podemos constatar aí formas de interação.

A nossa primeira referência de análise da construção de sentido se volta para o texto institucional de criação do Programa Estudante Convênio – Rede Pública, no caso, a *Resolução Nº 61/97* – da Universidade Federal da Paraíba, divulgada em reuniões iniciais com prefeitos ou representantes municipais de cidades polarizadas pelo Campus de Cajazeiras-PB. Tal discurso é caracterizado em nosso trabalho como Discurso Institucional do PEC.

O discurso institucional é caracterizado por uma sistemática textual que se manifesta em termos de poder instituído por um Órgão Deliberativo ou Instância Superior. Marca os entremeios da Lei e constitui com ela a norma institucional a partir da qual são observadas as pertinências dos possíveis (permitido) e instruída a forma operacional de um programa, ação ou meta institucional.

A Resolução de criação do Programa PEC-RP é um exemplo de texto discursivo institucional e, como tal, marcado com certas peculiaridades que fazem aparecer normas e procedimentos instituídos a serem seguidos e, ao mesmo tempo, permite desaparecer (apagamento) da figura de um autor potencial e formal.

A seguir, passamos a efetivar as primeiras análises pertinentes ao nosso intento no presente trabalho. O texto institucional, isto é, o seu discurso, é o referente a partir do qual, poderemos inferir sentidos a saber:

Ex.: (1)

“A Resolução Nº 61/97 que cria o Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC – RP), em caráter experimental, e estabelece normas com vistas ao ingresso, em 1998, de professores da educação básica, pertencentes às Instituições Públicas de Ensino, para realização de Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura (...)” (PEC-RP/UFPB, 1997, p13).

É, portanto um texto institucional com linguagem de valor (conotação de sentido discursivo) ideológico e poder. Tomando para análise algumas considerações de Fairclough (1989), podemos observar que:

- a) Os participantes da interação, no caso, espaço de apresentação do programa pela instituição federal, já se constitui em um propósito singular da assimetria discursiva focalizada: a instituição de poder, como atesta Dijk (1988, p. 59), se apresenta como institucional ou grupal e “se manifesta através de textos escritos e falados”. Verificando o texto Resolução nº

61/97 temos: i) “***cria o Programa Estudante Convênio - Rede Pública (PEC – RP)***”(op. cit., p13) , onde “***cria***” pode dar o sentido de ***institui e limita ao ingresso***, em um ***tempo determinado - em 1998, uma demanda - de professores da educação básica, também institucional (inferior) - pertencentes às Instituições Públicas de Ensino, com fim específico - para realização de Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura*** (ibidem);

- b) O poder discursivo instituído, parece ser o elemento da operacionalidade do sentido de ***convencer a***, manifesto de modo direto (atos de fala do expositor) ou indireta (representações dos agentes do poder, aqui, inclusive, com a não garantia de continuidade - ***em caráter experimental*** (ibidem)).

De certo ponto de vista, as relações mantidas entre leitor e texto, como constatadas a partir da concepção psicolinguística de leitura, atinando neste sentido que a leitura é, como afirma Aldrigue (1998, p. 21), considerada “...um processo não linear” e, portanto, “...dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido do texto”, o leitor envolvido no processo de interação com o texto, utiliza tanto o seu conhecimento linguístico e conceptual nas predições do sentido, quanto as suas experiências próprias. Assim, os aspectos peculiares às frases (sintaxe) e aos sentidos no texto (semânticos) somente são possíveis pelo processo maior da interação que se estabelece entre leitor e texto.

Do mesmo modo, na interação dita sócio-psicolingüística, isto é, aquela considerada uma atividade processada na interação, mesmo à distância (neste caso a **Resolução Nº 61/97**), marca os entremeios possíveis entre leitor potencial e autor dissimulado (mas perceptível pelas marcas linguísticas) em termos institucionais, mas congregam os conhecimentos lingüísticos e de mundo necessários para o entendimento dos operadores de sentido da leitura do texto em questão.

Como atesta Aldrigue (Op. cit., p. 24):

[] a leitura passa a ser entendida como um processo interacional (agir com) que pressupõe a figura do autor presente no texto. Essa presença se dá através de ‘marcas lingüísticas’ (palavras, expressões ou, até mesmo, frases) presentes no texto, as quais são chamadas de ‘pistas’, que permitem ao leitor reconstruir o caminho do significado feito pelo autor durante a produção do texto. Melhor dizendo, o leitor descobre no texto, através da ‘pistas’, as intenções do autor, o que ele quis dizer, significar em seu texto, e não apenas o que o leitor compreendeu.

É pertinente atentar que, na interação através da leitura, é preciso perceber como a linguagem funciona no texto e igualmente, como ela está disposta a veicular as intenções do autor. No processo interacional operacionalizado entre autor e leitor, alguns aspectos sociais e ideológicos são constitutivos do ato de ler

para a abstração de sentidos, estando esses, condicionados às regras e práticas sociais.

Como determinante da instituição de poder, o sentido discursivo abstraído do plano de conteúdo da parte inicial (cabeçalho) da contextualização abaixo destacada (Resolução 61/97), pode melhor representar a constituição recipiente do poder discursivo oficial expresso no texto:

Ex.: (2a)

“O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 33, alínea "n", do Estatuto da UFPB, combinado com o disposto no artigo 44 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (Ibidem, p. 13);

Por conseguinte, nos considerandos da mesma Resolução, pontos de linguagem assimétrica focalizada podem ser observados, como destacamos em seguida:

Ex.: (2b)

“1 - CONSIDERANDO a necessidade de a UFPB reforçar a sua contribuição para a qualidade da educação básica nas Instituições Públicas de Ensino;

2 - CONSIDERANDO o **grande contingente de professores atuando**, em salas de aula, na escola pública das redes estaduais e municipais, **sem a titulação em Cursos de Licenciatura necessários à sua atuação**;

3 - CONSIDERANDO a disponibilidade de vagas em Cursos de Licenciatura da UFPB e

4 - CONSIDERANDO a **deliberação do plenário deste Conselho**, em reunião realizada nos dias 15 e 16 de julho de 1997, conforme consta do Processo nº 23074.011810/97-48, **originário da Pró-Reitoria de Graduação...**” (Ibidem).

Do exposto é possível inferir que: em 1, a assimetria discursiva focalizada determina: i) haver **a necessidade em reforçar** (o que carece e que é preciso fazer em termos de ação pontual pela Instituição Superior) a contribuição ii) **para a qualidade da educação básica** (a Instituição se reconhece como de qualidade para dar a formação), por sua vez, em 2, **grande contingente de professores atuando (...) sem a titulação em Cursos de Licenciatura necessários à sua atuação**, aonde o termo “necessários” reclama a formação para a atuação do educador e iii) em 4, a inferência da deliberação, indicando outros sujeitos e vozes **(do plenário deste Conselho)** que se representam e deliberam em uma formação discursiva originária **da Pró-Reitoria de Graduação**.

A ação de linguagem, ao tempo em que identifica os valores precisos atribuídos pelo(s) agente(s)-produtor(es), descreve o conteúdo temático em cada parâmetro do contexto discursivo (Cf. BRONCKART, 1999, p. 99).

Por seu turno, como bem descreve Maingueneau (2001, p. 98):

Com efeito, o texto escrito não possui, mesmo quando o denega, um tom que dá autoridade ao que é dito. Esse *tom* permite ao leitor construir uma representação do corpo do enunciado (e não, evidentemente, do *corpo* do autor efetivo). A leitura faz, então, emergir uma instância subjetiva que desempenha o papel de fiador do que é dito.

Essa condição de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático do texto institucional que é a figuração de representação dos possíveis (o que está instituído) para o ingresso de educadores sem formação específica na universidade.

É singular ressaltar que essa situação de discurso vive nas formas de manifestação da língua e, como bem afirma Urbano (2002, p. 258), “...dentro de uma interação, abstrata na escrita, concreta na conversação face a face, contabilizada pelos referidos elementos constitutivos da enunciação...”, é marcada, de alguma forma, pela interatividade.

Do ponto de vista do discurso instituído por parte da instituição federal com a Resolução do PEC-RP, parece existir uma constatação de que alguns cursos de graduação têm vagas ociosas e, de outro modo, que é preciso preencher tais vagas. Trazer os professores sem a formação superior para os cursos de formação em magistério é, segundo tal ótica, um modo de fazer com que as vagas ociosas (não se sabe o motivo...) sejam preenchidas. O programa institucional tem atributos definidos em termos da Lei.

O texto que regulamenta o PEC-RP pertencente ao gênero secundário, como constante na terminologia observada em Bakhtin. É a representação polifônica perceptível e material de um discurso existente no plano da academia e portador de determinantes discursivos que refletem uma ideologia da criação do Programa e, assim, cristaliza uma construção de sentido. É a materialização sógnica em forma de Resolução. A partir deste texto uma nova realidade se instaurou como formação discursiva da necessidade de prestar formação para profissionais do magistério por meio de concurso vestibular diferenciado.

A idéia de concurso vestibular diferenciado gerou no contexto universitário uma distinção sutil de construção de sentido antagônico, por vezes, pejorativo: vestibular normal e vestibular do PEC. Como tal, essa referencialidade de sentido parece ter se transportado para o plano da sala de aula, mantendo-se em grau de representação lingüística as qualificações para “vestibular normal” e “vestibular do PEC”. Aqui, semanticamente, o sentido discursivo adquire uma espécie de suporte estigmatizado, traduzido pela noção de “não normal”. Essa enunciação não manifesta explicitamente pelos alunos (especialmente os

ingressantes via vestibular não-PEC), parece ter minado alguns discursos nas interações em sala de aula, por vezes, indo até o plano pedagógico.

No caso das interações típicas de sala de aula, Ehlich (1986), parece distinguir o discurso de sala de aula do discurso ensino aprendizagem. Ambos estão postos como que marcados por certa voluntariedade. No *discurso de sala de aula*, a voluntariedade desaparece quando os aprendizes se apercebem, parcialmente, do déficit de conhecimento a ser compensado. Assim, há uma inversão do discurso: passa-se do querer aprender para a instauração da ordem de serem forçados a aprender.

O fato da observação anterior pode ser constatado a partir da contextualização discursiva de F2 (aluno do PEC-RP), exemplificada a seguir:

Ex.: (03)

F2 —...Saussure...que nome hén? ((risos)) É ferrugem mermo...((risos)). É mesmo professor. O texto foi ótimo de ler...MUITO bom. Eu passei ATÉ TARDE lendo... o que pude... depois fui::: pre-pa-rá aula de lá. Ai::: o resto não deu pra... lê tudo.

No sentido do *discurso ensino/aprendizagem* a voluntariedade é mantida no reconhecimento dos que querem conhecer (os aprendizes que admitem a falta de conhecimento, como demonstrado no segmento contextual de F2 no exemplo três (03) em “*É ferrugem mermo...((risos)). É mesmo professor*”) e pela aceitação

de quem ensina , como notação polifônica inerente a um discurso inscrito anteriormente pelo professor, constatando estarem os alunos “enferrujados” (e que é possuidor do conhecimento de que os que aprendem necessitam).

A contextualização discursiva de F3 ilustra essa voluntariedade do sentido do sujeito manifestar a aceitação de quem ensina e reconhecer-se em falta com o conhecimento.

Ex.: (04)

F3 – Essa disciplina é diFÍCIL PROFEssor... é muita COISA. O senhor pensa que a gente só tem ela pra estudar? Ele diz assim... que “as abelha...” elas voa e dizem pras outra a distância da flor... e elas sabem disso pela dança, não é?

Em Silva (op. cit., p. 184), ainda sobre a interação em sala de aula, podemos constatar que:

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula.

A interação em sala de aula é assimétrica e tem uma finalidade marcada pela manutenção de superioridade do papel do educador, cabendo-lhe efetivar a abertura da aula, determinar as noções apontadas a partir do referencial em estudo e, conseqüentemente, como será o trabalho em torno dos assuntos, a avaliação dos alunos, dentre outros.

O discurso é constituído pela enunciação como uma espécie de “...produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística (Cf. BAKHTIN, 1992, p. 109)”.

CAPÍTULO II

Ninguém pode esconder, de se si e dos outros, por muito tempo, o que realmente é...

1 Diaolismo em Bakhtin

1.1 O enunciado e sua dimensão

1.2 Dimensão constitutiva

1.3 .1 As duas noções de gênero: os primários e os secundários

2 Das coisas a saber

3 Recomposição de representações

1 Dialogismo em Bakhtin

Podemos afirmar, grosso modo, ser o dialogismo uma ação (de diálogo) permanente que permeia e configura os diversos discursos em uma dada sociedade, comunidade ou cultura. A linguagem é, portanto, um arcabouço dialógico e complexo, pois Nela se fazem imprimir, tanto historicamente quanto pelo uso, as relações dialógicas dos discursos.

As palavras são os instrumentos que empregamos para representar idéias, objetos e toda a sorte de coisas. São efêmeras... Por si mesmas nada referendam e precisam de um sujeito que as componham em forma de texto. São perpassadas constantemente pela palavra do outro. Isso decorre do fato de que, o enunciador, ao construir seu discurso, leva em consideração direta (e mesmo de forma imperceptível) o discurso de outrem, que, de algum modo, está sempre presente no seu próprio discurso.

O princípio dialógico acerca do homem e da vida está caracterizado na obra bakhtiniana como modelar para muitos domínios. A atividade dialógica, mesmo no interior da obra literária, apresenta-se em constante dinamicidade e interação com outros *eus* e personagens.

Como confronto das mais sutis entoações e de sistemas de valores que, nos sujeitos imprimem as mais variadas visões de mundo, Bakhtin (1992, p. 35-36), afirma que:

[...] na vida agimos assim, julgando-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente à nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem.

Desta perspectiva, a alteridade marca o ser humano, pois o outro é imprescindível para a constituição própria do eu. Nos textos de Bakhtin o dialogismo aparece com duas concepções: diálogo entre interlocutores e diálogo entre discursos. Não há como separar as duas formas dialógicas, pois interagindo uns com os outros os sujeitos fazem com que os discursos se manifestos nos seus modos de, verbalizando, representarem a realidade. Essa relação de sujeitos e de produção é também um espaço de sentidos: das palavras e dos próprios sujeitos.

Com efeito, pode-se dizer que a intersubjetividade, neste caso, é anterior à subjetividade. Esta é o resultado da polifonia das muitas vozes sociais que cada indivíduo recebe, mas que tem a condição de reelaborar, pois “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas também se refrata” (BAKHTIN, 1992, p. 46).

As construções de tais características não são individuais, mas assentadas no que se denomina *horizonte ideológico*, ou seja, na relação entre sujeitos (entre interlocutores que interagem entre si e a dos sujeitos com a sociedade).

Mikhail Bakhtin argumenta que cada indivíduo ocupa um lugar e um tempo específicos no mundo, cada qual responsável por suas atividades. Estas, como efeito discursivo, ocorrem nas fronteiras entre o eu e o outro, e, portanto, a comunicação entre as pessoas tem uma importância fundamental.

Aqui, podemos inferir de modo produtivo e positivo no suporte de uma de nossas hipóteses para a investigação dos determinantes das interações assimétricas em sala de aula.

Ora, sendo a linguagem (que existe no sujeito e não em outro), enquanto processo de comunicação/interação, um elo do qual não se pode fugir, fica evidente que, negando-a o sujeito nega a si mesmo e não opera com trocas ideológicas. Sem a linguagem, isto é, sem o processo interacional estabelecido pela linguagem entre os interactantes, as ideologias não operariam. Da mesma sorte as influências (sócio-ideológicas) não seriam perceptíveis, nem manifestas.

Ex.: (05)

F1 ((barulho)) pera lá... é todo dia ASSIM...? tá complicado trabalhar assim....a gente queBRA O ritmo constantemente... VOU CONTInuar...todas essas abstrações determinaram um certo rigor científico... isto já nos anos 50...A figura de Chomsky com a teoria do inatismo da linguagem...((barulho)) JÁ falei sobre isto AQUI:...antes...dos sistemas lingüísticos temos as duas tendências... “a formalista e a sociológica, ou sociologismo.

Com o formalismo se tem uma preocupação com o psíquico da linguagem, na relação entre linguagem e pensamento...” e aqui gostaria que vocês observassem as contribuições de Humboldt... Mattosso vai falar dele... Mas, no caso do sociologismo, a linguagem é estudada a partir do seu ponto de vista social. Olha GENTE..((barulho)) é preciso...e parece que vocês não gostam muito né?...MAS É PREciso ler um pouco mais em outros autores para a gente compreender melhor e até discutir essas questões aqui em sala... O Ramazine tem este assunto...vocês devem ler...porque agora a gente vai começar a falar em Saussure...e ler Saussure é importante para a nossa disciplina... VOLTOU?

No fragmento da contextualização discursiva de F1 (professor), no exemplo cinco (05), percebe-se a ocorrência de ação do professor, manifestando, por meios discursivos, uma influência perceptível sobre as ações (e/ou estados mentais) dos alunos. Pelos usos que se fazem na e pela linguagem (aqui colocada em termos discursivos), os sujeitos interagem na sala de aula. No fragmento abstraído da contextualização (05) o professor (F1) diz: ***“pera lá... é todo dia ASSIM...? tá complicado trabalhar assim....a gente queBRA O ritmo constantemen-te... VOU CONTInuar...”***. F1 (professor) tenta convencer aos participantes da interação a fazerem silêncio, determinando o seu poder de controle, também, quanto ao conhecimento enciclopédico, demonstrado aqui pela colocação de autores consagrados, como Humboldt e Mattoso: ***“...aqui gostaria***

que vocês observassem as contribuições de Humboldt... Mattosso vai falar dele... Mas, no caso do sociologismo, a linguagem é estudada a partir do seu ponto de vista social. Olha GENTE..((barulho)) é preciso..(ler mais)...e parece que vocês não gostam muito né?” .

No exemplo (05), F1 (professor) infere que os alunos parecem não gostar de estudar ou mesmo de ler, (*Olha GENTE..((barulho)) é preciso..(ler mais)...e parece que vocês não gostam muito né?”*), fazendo aflorar uma conclusão de sentido estigmatizado, possivelmente existente em enunciações anteriores dos, como a constatação em: “... *e parece que vocês não gostam muito né?”*. Não gostar de estudar parece também fazer parte de um discurso cristalizado pelos professores quando se referem aos alunos que não correspondem as suas expectativas no sentido das leituras. Em se tratando dos alunos do PEC a noção é a de que eles (alunos PEC) não dispõem de tempo para estudar, já que não deixaram as atividades de sala de aula em suas escolas.

Podemos dizer que, todo enunciado é representação mínima de uma cadeia complexa da comunicação discursiva inscrita nas inter-relações de comunicação: é como uma resposta a outros enunciados anteriormente instaurados.

1.1 O enunciado e sua dimensão

Como constatado em Bakhtin (1992), o enunciado pode ser considerado uma unidade concreta do discurso. Por sua vez, os enunciados são a realidade

concreta da língua, no sentido da comunicação e das relações de sentido, dado que o discurso somente poderá existir numa forma de enunciados, concretos e singulares, sempre pertencentes a determinados sujeitos discursivos, figurando como um evento atual e ir repetível.

O enunciado igualmente está orientado para outro participante (ou outros), como atesta Bakhtin, em *Estética da Criação Verbal* (1997, p. 289), “satisfaz ao seu próprio objeto (ou seja, ao conteúdo do pensamento enunciado) e ao próprio enunciator”.

A compreensão do enunciado reclama (para o seu entendimento) a dimensão social situacional, pois o discurso, como fenômeno de comunicação (social), é, igualmente, determinado pelas relações sociais que o fazem existir como tal. Há um vínculo entre o enunciado e a situação social, da qual o discurso é o acontecimento.

A situação figura como que integrada ao enunciado e se constitui como parte dele para fazer sentido. Ainda ilustrando a partir da contextualização anterior, no exemplo (05) F1 determina a existência desse vínculo do enunciado com a situação (no caso, situação de carência de leitura dos alunos), justificada na construção de sentido extraída do corpus de sala de aula, na qual o professor afirma, de modo enfático: ***“...MAS É PREciso ler um pouco mais em outros autores para a gente compreender melhor e até discutir essas questões aqui em sala... O Ramazine tem este assunto...vocês devem ler...porque agora a gente***

vai começar a falar em Saussure...e ler Saussure é importante para a nossa disciplina... VOLTOU?”

A dimensão do enunciado repousa na sua objetivação, marcada na expressão semiótica (palavra, gesto, marca pictórica, etc) que a idéia requer para se realizar e, no caso da contextualização anterior, há a constatação (polifonia) de uma voz não (outro enunciador) que parece dizer – “*os alunos não leram os textos indicados*” e, portanto, parecem “*não compreender o que é discutido em sala de aula*”.

Considerando o campo verbal⁸, todo enunciado requer uma língua que o realize, como expressão material perceptível, do contrário, isto é, sem a língua o enunciado passaria a material não signo.

Na dimensão global do sentido do enunciado outros elementos constitutivos podem ser observados. Estes elementos dizem respeito a: i) dimensão extraverbal (que reclama para a compreensão do sentido do enunciado uma dimensão não expressa lingüisticamente, mas subentendida. Compõem essa dimensão a situação e o auditório do enunciado, aqui entendidos como os lugares de dependência e elaboração valorativa) e ii) a dimensão social constitutiva, na qual a dependência do enunciado é a condição para a compreensão e articulação do sentido. A dimensão social do enunciado determina o seu conteúdo temático,

⁸ Bakhtin, M. Os gêneros do discurso, In. Estética da criação verbal, 1997, p. 290 e seguintes, atenta para o fato de ser o diálogo a forma mais simples e clássica da comunicação verbal. A alternância dos sujeitos que se apresentam na comunicação é que determinam a fronteira entre os enunciado, o mesmo se sucedendo em

sua forma (estilo) e sua composição genérico-gramatical (gênero/historicidade) (Cf. BAKHTIN, op. cit. p. 293 – 309).

1.2 Dimensão constitutiva

Podemos dizer que o enunciado é a unidade real e concreta da comunicação discursiva, sendo detentor de propriedades características constitutivas. Tais características podem ser enumeradas em:

- a) Alternância dos sujeitos discursivos: observada nas formas variáveis adotadas pelos sujeitos da enunciação (diálogo), obedecidas as funções ideológicas implicadas na situação social (Cf. BAKHTIN, op. cit. p. 304 - 318);
- b) Notação de expressividade: de conotação valorativa e, portanto, ideológica, que é a instância (em alguns casos, explicitamente marcada) da posição do falante que reclama para si um referente de sentido, face ao seu conteúdo determinado – atitude emotiva e entonacional;
- c) Conclusividade: característica que imprime ao enunciado um certo “acabamento”, isto é, a conclusividade estabelecida a partir da alternância dos sujeitos que disseram (e/ou escreveram) o que queriam de fato comunicar. A conclusividade do enunciado discursivo implica para o sentido, necessariamente, tratamento exaustivo do que é enunciado (objeto); intenção do falante

outras esferas da comunicação verbal, “mesmo em áreas com organização complexa da comunicação cultural

(vontade de causar o efeito) e composicionalidade típica de conclusividade.

É a noção de forma de um determinado gênero faz com que o falante se inscreva no processo discursivo em construção. Os gêneros se constituem então, para os interactantes, como um modelo no qual a construção da totalidade de sentido discursivo (da oralidade ou da escrita) se faz. Há, porém, de se observar que o problema geral dos gêneros do discurso, como constante na esfera da literatura sobre os mesmo (estudo dos gêneros literários, por exemplo), pode dar a entendê-los de um ângulo muito restrito.

O usuário da língua tem ao seu dispor uma quantidade estável de gêneros discursivos e formas peculiares de sua utilização.

O que se pretende agora é mostrar que os gêneros são, de fato, tipos de enunciados que se distinguem uns dos outros, mesmo tendo em comum a sua natureza verbal (lingüística). Por isto, Bakhtin⁹, mesmo não estabelecendo uma classificação dos gêneros, fazer uma distinção entre gêneros primários e secundários.

(nas ciências e nas artes)”. As fronteiras do enunciado são sempre da mesma natureza.

⁹ BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 281.

1.3 As duas noções de gênero: os primários e os secundários

Os gêneros considerados primários seriam, grosso modo, mais simples e os secundários, mais complexos. De certo, simplicidade e complexidade não estão figurando aqui como niveladores ou mesmo diferenciais restritivos de importância entre as duas considerações.

Aos gêneros primários estariam ligados tipos de enunciações discursivas que se constituem na e a partir da comunicação imediata. As réplicas dialógicas de esferas cotidiana e íntimo, relatos, diários, dentre outros, seriam exemplos de tal modalidade, ao que Bronckart (1999, p.187) arrolaria na ordem do narrar, como “conjunto e subconjunto de discursos interativos que aparecem no quadro de gêneros originariamente orais”.

Os gêneros secundários denominariam um arcabouço de condições culturais de comunicabilidade mais complexa, implicando o desenvolvimento de uma forma mais organizada em função do seu fim: comunicação artística, científica, político-social, dentre outras.

Na verdade, ocorrem sempre intercalações entre um e outro gênero. O Gênero secundário, considerando a sua constituição escrita, tende a inserir e intercalar elementos do gênero primário, sobretudo em obras literárias.

Os discursos de sala de aula são marcados por esse perpassar entre o primário e o secundário. Neste caso, mesmo que, por meio de uma obra literária, o gênero primário perca a relação direta com a realidade cotidiana mais imediata e se mostra perceptível no processo de interação a partir do texto literário. Quando, por outro lado, os alunos interagem entre si (ou com o professor, e vice versa), usando a linguagem verbal, o gênero primeiro está ali sendo manifestado.

Os aspectos histórico e ideológico são, para Bakhtin¹⁰, unidades distintivas entre os gêneros primários e secundários, considerando que o todo ideológico tem uma manifestação centrada no signo (sínica), pelo fato de se ligar tanto às condições, quanto às formas manifestas da comunicação social.

A perspectiva apontada a partir do autor russo poderia faz-nos crer na inexistência formal de uma separação nítida entre o que é ou não é ideológico ou, grosso modo, que a ideologia fosse variável. Assim, percebemos que o que existe de fato é uma variação do tipo e da forma da ideologia. O discurso é sempre ideológico, não existindo uma esfera dele como não ideológica, mesmo que os usuários não se apercebam deste fato. Nas interações sempre estamos no campo de domínio ideológico, posto que, a relação entre linguagem e ideologia é única.

No entanto, a partir do que foi coletado como material de referência do nosso *corpus* e, observadas certas padronizações mais específicas dos discursos em sala de aula, nos faz supor que os mesmos estejam situados em dois domínios:

¹⁰ Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem, p. 118 –121.

reger o comportamento e transmitir conhecimento, no sentido do que se manifesta como coisas a saber ou do que é significativamente partilhado em acumulado histórico, ideológico e social pela humanidade.

2 Das coisas-a-saber

Um olhar sobre a linguagem, especialmente na perspectiva da Análise de Discurso, revela-nos o seu caráter de ação, isto é, a consideração de que ela (a linguagem) é uma forma de ação, um saber que veicula saberes e coisas-a-saber, um agir sobre.

Se os discursos (de e sobre) se constituem na materialidade da “língua colocada em prática no trabalho simbólico”, torna-se inadequado separar o que é dito das condições materiais do dizer (GREGOLIN, 2000, p. 19). No caso das interações assimétricas de sala de aula, o discurso deve ter um poder construtivo, seja na produção e reprodução de conhecimentos e crenças (coisas-a-saber), seja nas formas de representação da realidade, inclusive, com a manifestação e manutenção de estigmas.

O estabelecimento das relações sociais intersubjetivas, cria/reconstitui as identidades figurativas através de gêneros, enquanto suportes de formulação textual (discursivo) onde o(s) autor(es), mesmo assujeitados (como parece afirmar Authier-Revuz), manifestam-se a partir de uma posição estabelecida na

comunidade discursiva (self) e, portanto, implicando em formas ritualizadas/estabilizadas para a composição e recomposição de representações.

Partindo da noção de que na AD há um acolhimento de outras correntes científicas para a elucidação de um objeto particular de investigação, surge a tentativa de relacionar conceitos apontados anteriormente na perspectiva da Análise do Discurso, com a teoria das representações sociais, abstraída da Psicologia Social, como forma de localizar o sujeito frente ao processo de representação do mundo (e das coisas-a-saber) através do discurso.

Sapir (1969), em seu texto clássico sobre a “linguagem”, aponta o ato de falar como sendo uma trivialidade na vida cotidiana, tal qual andar. No entanto, o mesmo autor também nos alerta que a comparação não passa de uma ilusão do nosso saber, onde “andar é (...) uma atividade humana geral”, variando voluntariamente e sem significação, em limites definidos.

Falar é uma atividade humana que varia, sem limites previstos, à medida que passamos de um grupo social a outro, porque é uma herança (...) histórica do grupo, produto de um uso social prolongado” (ibid. p. 18).

Antes de adentrarmos na concepção das ‘**coisas-a-saber**’, convém observar a noção de **saber** introduzida nos estudos sobre o discurso a partir de Schank e Abelson (1977).

Para os autores citados anteriormente, o saber está associado ao saber enciclopédico, isto é, o conhecimento de mundo acionado pelo sujeito para a compreensão de um enunciado.

Seria o saber enciclopédico, e não o domínio gramatical ou lexical, o requerido na interpretação da maior parte dos enunciados, “o conhecimento de ações estereotipadas, verbais ou não-verbais, relativas a um domínio de atividades, o qual é apreendido de certo ponto de vista” (Cf. MAIGUENEAU, 2000, p. 51).

Observamos que tal concepção está relacionada ao que, na Análise de Discurso, se tem denominado script e, portanto, aponta para um referente do senso comum, isto é, para elementos do cotidiano coletivo discursivo.

Parafraseando Link (1986, p. 153), citado por Gregolin (2000), é importante observar que os símbolos coletivos, tanto social quanto técnico/científico, podem ser utilizados como parte de interdiscursos, povoando nossas mentes com significações as mais variadas e repletos de “vozes” que vêm de lugares diferentes do meio social (contos infantis, fábulas, discursos científicos, etc).

Mas, a profusão do saber ou mesmo dos saberes socialmente partilhados coincide, na visão de Pêcheux (1990, p. 34), “com a construção de laços de dependência face às múltiplas coisas-a-saber, consideradas como reservas de

conhecimento (...), máquinas-de-saber contra as ameaças de toda espécie”. Discordar ou mesmo questionar tais reservas, mesmo no plano escolar, parece, para o sujeito integrado ao processo de ensino aprendizagem, assumir um novo plano de investigação, mas sempre calcado em uma outra fonte de saber.

O saber ou a sua compreensão, neste caso, estaria envolto numa espécie de filtro regulador, onde as coisas-a-saber estariam figurando no real na medida em que estivessem sendo convenientes a uma necessidade ou uma demanda. Isto pode ser verificado na contextualização abaixo:

Ex.: (06)

F3 “Esse autor, Cagliari ,né? Ele diz que a leitura é::... deixa eu vê... ‘a extensão da escola na vida da gente...’ É interessante que é mesmo...e a gente lê pouco. Devia lê prá sabê:: mais... Eu nem sabia desse autor e gostei....”

No caso dos alunos do Programa Estudante Convênio, objeto de nossas investigações e dos quais a contextualização (06) é exemplo, não estariam estas formas de saber, legitimando a superação de uma necessidade? **F3**, no exemplo (06) parece constatar a necessidade de saber mais: **“Devia lê prá sabê mais... Eu nem sabia desse autor e gostei....”** . O grau de modalização de F3, isto é, o modo como o que se diz é dito, parece demonstrar que foi produtiva a sua interação com o autor citado através da obra (ou dos textos) lida. Por outro lado, F3 personifica uma noção a saber sobre a leitura já cristalizada nas formações discursivas dos educadores (F3 = educador/PEC-RP), que precisa ler mais para saber mais.

Para Pêcheux pelo fato de “as ‘coisas-a-saber’, mesmo em nível institucional, representarem (...) tudo o que arrisca faltar à felicidade (e no limite a simples sobrevivência biológica) do ‘sujeito pragmático’: isto é, tudo o que ameaça pelo fato mesmo que isto exista (o fato que seja ‘real’, qualquer que seja a tomada que o sujeito em questão tenha ou não sobre a estrutura do real)...” (ibid.p. 34).

Ao que parece, ter pouca leitura, especialmente de textos específicos e acadêmicos, é condição para que o aluno universitário tenha uma formação de qualidade. A deficiência na apropriação de leituras é condição que implica a falta de ‘algo a saber’.

O mesmo autor, em nota de esclarecimento, parece demonstrar que as coisas-a-saber em termos de sistemas científicos, filosóficos ou em quaisquer ramos do saber, mesmo não produzindo ou modificando comportamentos, têm a capacidade justificadora desses mesmos sistemas. E não é o que se verifica, em termos mais ou menos práticos, na história das sociedades, e, mais especificamente, nos documentos oficiais e nos projetos elaborados em função de minimizações de deficiências? Ao que nos parece o Programa PEC – RP pode ser considerado um instrumento das ‘coisas a saber’ , enquanto garantia de formação específica ou acesso de professores do ensino fundamental à universidade.

Considerando que todo enunciado apresenta-se como suscetível de vir a ser outro, isto é, tornar-se outro, deslocando-se em face da discursividade de seu sentido, faz-nos concordar com a visão de Pêcheux (ibid. p. 53) para quem “toda

seqüência de enunciados é (...) lingüisticamente descritível como uma série (...) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”.

Muito embora esses saberes possam ser negados sob tal e qual aspecto ou mesmo perspectiva, o senso comum faz com que sejam levados em conta, assim como “um pedestre leva em conta os carros para não se deixar atropelar...” (ibid. p. 63). Estaria o conhecimento gerado, enquanto coisas-a-saber, a precisar um modelo pragmático da ética da comunicação, isto é, da informação, que propiciasse meios para a classificação e difusão desse conhecimento, suas ações e conseqüências?

O autor objeto de nossa ancoragem no momento parece demonstrar que não é bem assim. E salienta que a circunstancialidade dos fatos emergentes na pluralidade de contradições históricas de palavras, imagens, narrativas, discursos, textos e outras mais, há a coexistência das chamadas coisas-a-saber com objetos que nos deixam inseguros em saber do que se fala. Tais produtos não são, para Pêcheux, de aprendizagem e figuram como ‘um segredo’ familiar ou estatal, isto é, privado. Cientificamente, podem nos passar a ilusão de estarmos sabendo do que falamos, quando na verdade estaremos negando a própria possibilidade da interpretação, de geração de sentido.

Sobre tal fato, é comum entre os educadores integrantes do Programa PEC – RP objeto do nosso trabalho, quando questionados sobre a sua escolha de Curso para efetivação de concurso vestibular, afirmações do tipo:

Ex.: (07)

F8 – “É... *o governo diz que a gente é demitido se não se formar em cinco anos, né? E, assim... a gente tá escolhendo o curso melhor pra gente...né? Que é mais certo passá, né? A matemática não dá pra mim.... Ciência, né?*”

Ou:

Ex.: (08)

F3 – “Sei não... Eu sempre tive um sonho da Universidade...e foi assim, quando o prefeito falou... e, mesmo sem ajuda da bolsa...tá aí, eu vim. Eu vim pra Letras... Eu preciso do meu emprego...meu marido trabalha lá na roça... é agricultor. Eles dizem que em 2005 tem que ter o Curso Superior...Agora não dão ascensão...num vale pro fundamental...”

Os alunos aqui parecem detentores de uma espécie de saber instituído a partir de uma constatação da interpretação de um discurso do cotidiano: “*é preciso manter o emprego e para tanto, “só com curso superior”*”. O discurso da mídia, certamente, teve um papel fundamental em fazer (por meio dos discursos apropriados por sujeitos da educação) em manifestar a circulação discursiva de sentido e representação sobre a idéia da formação profissional imediata dos educadores. A representação de fora e, seguramente, heterogênea (do ponto de vista dos sujeitos discursivos), foi homogeneizada pela construção de um sentido

bem particular a necessidade de formação superior (representação de algo necessário e positivo).

Nas contextualizações discursivas (ex.: 07) e (ex.: 08) tomadas como referências de análise discursivas podemos perceber:

- a) No exemplo (07) F8 (professor-aluno/PEC-RP) parece seguir o seu grupo de referência quando do momento particular para a escolha do curso superior desejado. O fato é demonstrado quando F8 se manifesta afirmando: *E, assim... a gente tá escolhendo o curso melhor pra gente...né? Que é mais certo passá, né? A matemática não dá pra mim.... Ciência, né?”* ;
- b) Do ponto de vista do dialogismo, F8 dissimula a sua opção pelo curso de Letras pelo fato de não saber Matemática (ou não gostar de... fato comum a muitos alunos), mas, além disso, o uso do agentivo dêitico a gente (aqui equivale a uma construção de sentido advinda de uma voz exterior que afirma, “você e mais outros não sabem Matemática” ou “se vocês não sabem Matemática, melhor fazerem Letras”).

Na contextualização presente no exemplo oito (08), F3 (professor-aluno do PEC_RP) adota uma representação discursiva com a marca de “*realização pessoal do sonho em ingressar na Universidade*”. Por sua vez, também há uma espécie de polifonia no discurso de F3 (e com a qual dialoga), parecendo afirmar-lhe “que perderá o emprego” quem não tiver curso superior até o ano tal. Essa voz (polifonia) se homogeneizou no discurso de F3 e adquiriu um status, uma

conotação de saber, legitimado em *“Eles dizem que em 2005 tem que ter o Curso Superior...”*.

Nota-se que os alunos/professores, representados pelas contextualizações discursivas anteriormente postas, possivelmente, não tiveram acesso direto ao texto institucional (do governo federal) sobre a necessidade de formação superior dos profissionais do magistério. De uma forma geral, a construção de sentido no exemplo (07) , com F8, que se infere em: ***“É... o governo diz que a gente é demitido se não se formar em cinco anos, né?”***. Essa representação discursiva é marcada por uma polifonia, ou seja, *uma voz de saber exterior* que garante e faz ser verdadeiro *“ter que se formar”* .

Isto parece corroborar o texto institucional, já citado em parte (Resolução 61, de criação do Programa), que afirma a existência de “ grande contingente de professores atuando (...) sem a titulação em Cursos de Licenciatura necessários à sua atuação” , precisando da titulação para o exercício profissional (Resolução Nº 61/97 – CONSEPE/UFPB).

Por outro lado, se tomarmos a noção de coisas-a-saber enquanto objeto de investigação vinculado as condições de produção de enunciados, podemos constatar que, ontologicamente, as “coisas” apontam para o discurso (ou discursos), formulado(s) dentro de uma moldura institucional. Assim, balizados institucionalmente, estes discursos podem refletir, pois, valores, convenções e convicções, crenças ou estabelecer conflitos.

Maingueneau (1991, p. 17) parece advertir não ser um objetivo teórico da Análise de Discurso a enumeração de tipos de discurso, mas admite a possibilidade de se trabalhar com certos “tipos” que aparecem, então, como “sítios de onde é possível recompor a paisagem no interior da qual se formam os objetos”.

Esses sítios (ou coisas-a-saber) parecem abrir a possibilidade de definir, num certo espaço, identidades enunciativas. Este espaço (de coisas-a-saber/arquivo), de que trataremos mais adiante, pode associar diversos gêneros.

O discurso tem um poder construtivo tanto na produção e reprodução de conhecimentos (coisas-a-saber), quanto nas elaborações manifestas de representação da realidade. Estabelece vínculos em todas as relações sociais (intersubjetivas), ao mesmo tempo em que cria e reconstitui as identidades. É de tais aspectos que nos dispomos tratar doravante.

3 Recomposição de representações

Viver no mundo implica também sobreviver, em sentido restrito, aos elementos ideológicos do mundo discursivo. Representamos e somos representados através de uma série de aparelhos (família, religião, trabalho, etc.), ideologicamente mediados pela e na linguagem.

A ideologia, entendida como um sistema de representações (também cotidianas), é inseparável das experiências individuais (e figurativas de certos comportamentos discursivos coletivizados), é um suporte invisível, mas manifesto nas trocas de toda espécie (sobretudo comunicacionais), de sinais axiomáticos nas formas de significar.

É correto afirmar ser através do discurso representamos e nos fazemos representar, desde os hábitos mais simples até os desejos, reflexões (formas de pensar o mundo e as coisas-a-saber). Esse discurso constitui o nosso pseudo eu e é apropriado nas trocas cotidianas, nas interações científicas, instâncias sociais, dentre outras.

O discurso, entendido como uma forma de ação social é o pólo figurativo das práticas discursivas. Na visão de Foucault (1969, p. 153), prática discursiva deve ser entendida como:

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, numa dada época, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Em Spink (1993, p. 7), a concepção de representação é apontada como “mediação da ordem simbólica (...) central nas várias disciplinas que se debruçam sobre o estudo do mundo social”, sobretudo pela interdisciplinaridade da

psicologia social com outras disciplinas ou ramos científicos. As representações são definidas como:

essencialmente dinâmicas; produtos de determinações tanto históricas como do aqui-e-agora e construções que têm uma função de orientação: conhecimentos social que situam o indivíduo no mundo e, situando-o, definem sua identidade social – o seu modo de ser particular, produto de seu ser social (ibid. p.8).

Moscovici¹¹ inaugurou o campo de estudos das representações sociais, enfocando nelas a visão do sujeito ativo e criativo. De igual modo, a Teoria das Representações parece interessada em estudar a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico. No que se refere a ideologia, esta estaria “...relacionada ao contraste que estabelece entre universo reificado e consensual do conhecimento hegemônico”. E continua a ser “o encontro entre representação e ideologia é um processo desfetichizador de mão dupla, que transforma o estudo da produção do conhecimento em veículo de crítica à dominação, no plano do sujeito individual (apud. SPINK, 1993, p. 76)”.

Sob tal ponto de vista, a ideologia é caracterizada pela sociedade como um conhecimento criado e legitimado, sobretudo, pelo seu caráter científico. Os efeitos dessa ideologia, que aparecem induzidos na memória, põem o nosso

¹¹ Ver: Serge Moscovici (1990) – A Máquina de Fazer Deuses; tradução de Maria de Lourdes Menezes – Rio de Janeiro: Imago. Apresenta os aspectos teóricos de sustentação da Teoria das Representações Sociais à luz da Psicologia Social.

sistema representacional em estado assimilativo, aonde elementos novos vão se inscrevendo num contexto de diálogos interacionais (outros discursos) e marcando o nosso mundo nas formas de representação do dizer e, como diz Pêcheux, das coisas-a-saber.

Na contextualização discursiva coletada para a composição do corpus em 10/10/1998, quando da preparação para a matrícula em disciplinas dos alunos do Período 98.2, a Coordenação local do PEC-RP e a Coordenação do Curso de Letras, em Cajazeiras, discutem a distribuição de salas, a saber:

Ex.: (09)

Legenda: C1 = PEC-RP e C2= Coord. Curso.

(..)

C1 – Aqui a gente também pensou em colocar separado como em Campina Grande, mas não vai ser muito bom, não. Então...assim...é melhor deixar todas juntas mesmo. Os alunos se ajudam, NE? E vai dando trabalho orientar todos. Tem delas que não vão acompanhar...e...a gente colocou lá, daquele lado, junto dos alunos... do vestibular NORmal...

[

C2 É melhor mesmo ((riso)).

C1 – Vamo ver no que dá, NE? Ainda estão se agrupando. Mas ficam no grupo delas na sala e não falam NA-DA...lá na classe. Chamo...e nada... Não sabem dizer, NE?

C2 – A adaptação vai ser difícil...mas...as salas...eles...

[

C1 JÁ TÔ VENDENDO isso....

E qual sala vai caber todo mundo? Aquelas La de cima....ou as da enfermagem...? Tem que pedi prá eles logo, viu?

C2 – Não esquecer de reunir todo mundo no dia....da matrícula...logo cedo prá explicar tudo... Dos créditos e das habilitações, as duas, né?

(...)

No processo de comunicação socialmente constituído, podemos observar, especialmente no contexto escolar, que a relação de poder parece está dissimulada na apreensão de certas convenções que regulam o processo interacional, podendo estar vinculadas tanto ao grupo social e cultural dos interactantes, quanto à convenções que a própria situação interacional exige.

Na contextualização anterior, a noção de “*pesar em colocar separado*”, como enunciado por C1 (Coordenação do PEC-RP) reflete a existência de um discurso anterior que demonstrava a separação de turmas do PEC-RP e não PEC-RP no campus de Campina Grande. Essa idéia é justificada por C1 quando afirma “*como em Campina*”. C1 verbaliza de forma a se representar como alguém que conhece a realidade dos dois grupos de alunos (PEC-RP e não PEC) e que torna evidente a representação negativa para os alunos do PEC-RP. Essa idéia é

corroborada pela afirmação de que “tem delas que não vão acompanhar... e a gente colocou lá daquele lado, junto dos alunos... do vestibular NORmal”.

Há um discurso não manifestado em palavras semanticamente positivas para nominar os dois grupos: os do vestibular normal e os do PEC-RP. É latente a insinuação de anormal para os alunos do PEC-RP.

Outra forma de percepção discursiva é a referência sempre no feminino, usada por C1 para os alunos do Programa PEC-RP. Ambos os sexos compõem as turmas do Programa. É possível que a representação mental esteja relacionada à figura feminina da professora leiga que, na universidade, busca formação atualmente.

C1 (Coord. PEC-RP), no entanto, parece apostar na possibilidade produtiva de juntar os alunos do PEC-RP com os alunos ingressantes na academia por vias de um vestibular não diferenciado. Corroboram essa idéia as contextualizações de C1 ao afirmar: “Vamos ver no que dá, né? Ainda estão se agrupando. Mas ficam no grupo delas na sala de aula e não falam NA-DA... lá lá classe... quase nada. Chamo... e nada... não sabem dizer, né?”

Com base na contextualização de C1, anteriormente citada, parece apostar na sorte, não demonstrando ser possível empregar métodos ou técnicas de socialização para a promoção de certa integração entre os alunos.

As caracterizações de sentido a saber sobre esses alunos podem ser, resumidamente, determinadas como:

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| a) Figuração de sentido | b) Recomposição de representação |
| - São, na maioria, do sexo feminino | - sexo frágil; |
| - Falam pouco | - caladas; |
| - São do vestibular não-normal | - anormais; |
| - Têm um grupo de referência | - sujeitas |
| - Precisam da ajuda dos outros alunos | - necessitadas. |

Os dois coordenadores parecem falar de pontos de vistas de coisas a saber bem delineadas em termos de um discurso da competência para tratar sobre os alunos do PEC-RP. Esses discursos dos coordenadores parecem ser formados a partir das suas interações discursivas com os alunos do PEC-RP e com os não-PEC. Essas interações podem ter demonstrado que as representações manifestadas pelos alunos do PEC-RP deram margem para serem interpretadas como mais negativas se comparadas às dos alunos não-PEC.

Por outro lado, essas interações são momentâneas e pontuais em situações institucionais (coordenação e sala de aula). Podem ser contraditórias e corresponderem, assim, a uma parte do real e dão uma garantia insegura aos sujeitos que interpretam os discursos e os fazem significar em termos de representações.

Sobre tais considerações Pêcheux (1990), atenta para o fato de que:

O ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos, etc...) as ‘coisas-a-saber’ coexistem assim com objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem: isto acontece tanto nos segredos da esfera militar ‘privada’ quanto no nível ‘público’ das instituições e dos aparelhos de Estado. O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretação no próprio momento em que ele aparece.

Da mesma sorte, cremos que o poder conceitual que o educador detém sobre coisas a saber está, quase sempre, calcado nas citações e argumentos de autores, que servem de instrumentos justificadores do seu ponto de vista frente a um determinado tópico, como se constata no fragmento a seguir:

Ex.: (10)

F1 *Praticamente todos já devem saber algo depois da leitura de Orlandi...lá no livrinho O que é lingüística... ela coloca os conceitos importantes... então, como a gente viu ontem... é possível... “Constatar que a Lingüística é uma ciência que se preocupa em estudar a linguagem verbal humana...” é.. ná pagina 10 ela faz a afirmação que acabo de fazer...*

De uma maneira geral, o professor, por intermédio dos discursos dos teóricos, parece ter uma intenção: saber do que se fala, levando o aluno à construção de um sentido, por vezes unilateral, como manifestado no fragmento enunciativo *“todos já devem saber algo depois da leitura de Orlandi...”*. Tal influência pode não ser necessariamente, consciente, mas é perceptível quando as coisas a saber, no instante da interação em sala de aula, são apontadas como condição de os alunos estabelecerem relações de sentido entre o que é dito (pois F1 parece saber do que se fala) e a necessária formalidade do texto que se apresenta como parte da compreensão da leitura.

Outra caracterização deste processo interativo em sala de aula pode estar relacionado, além do controle do tópico a ser “negociado” (pelo professor) com os participantes da interação (os alunos), aos processos de tomadas de turno, como partes da organização dos discursos entre professor e alunos. Isto pelo fato de nem

todos os alunos terem o desejo no uso de seu turno (ou por se sentirem intimidados em usá-lo), ou por não quererem, de fato, tornar conhecido o seu nível de “saber” sobre a materialidade textual/discursiva representada na demonstração de conhecimentos enciclopédico do professor (Ver. Contextualização 10), em função do que é tratado.

Na verdade é a predominância do que é tratado em cada turno pelo professor que constrói os sentidos nos discursos quase sempre, determinando as coisas “a saber” para os alunos. As coisas *a saber* julgadas importantes pelo professor podem não ser perceptíveis pelos alunos quando de suas interações sócio-psicolinguísticas com o autor, mediatas pelo texto.

Tais fatores implicam a predominância de um tipo de gênero discursivo peculiar ao contexto interativo da sala de aula. Na visão bakhtiniana esses gêneros poderiam ser considerados primários, quando da predominância da manifestação do ato de fala, unidade significativa do processo enunciativo e, secundários no que se refere à manifestação do discurso literário, científico. De certo, os dois patamares se entrecruzam no processo interacional, isto é, dialogam qual personagens interactantes e enunciativos.

SEGUNDA PARTE

Eu te desejo não parar tão cedo..

Pois toda dor tem prazer e medo..

E, com os que erram feio e bastante...

Que você consiga ser tolerante.

Quando ficar triste, que seja por um dia

E não o ano inteiro (...)

Desejo que você tenha a quem amar e

Quando estiver bem cansado, ainda

Exista amor para recomeçar...para recomeçar

(Frejat)

CAPÍTULO I

1 Gêneros discursivos escolares: a enunciação em processo

1.1 O sentido na noção de gênero

1.2 Ancoragem enunciativa: análise das interações discursivas

2 Gêneros escolares e escolarizados

2.1 Essência sêmica: o sentido dependente

1 GÊNEROS DISCURSIVOS ESCOLARES: A ENUNCIÇÃO EM PROCESSO

Para estabelecermos as correlações de gêneros com os processos interacionais em sala de aula vamos considerar o princípio teórico dessa noção a partir de Bakhtin. Assim, os processos interacionais estarão sendo considerados como diferentes gêneros escolares e também escolarizados.

A noção de gênero, sugerida a partir de Bakhtin (1997a; 1997b), especificamente, nas obras *Estética da criação verbal* e *Marxismo e filosofia da linguagem*, atenta para o fato de que em todas as esferas da atividade humana há a produção de discursos. Como tais, geram sentido(s), relativamente estáveis em enunciados, contextualmente situados.

O gênero do discurso (ibidem) parece ainda não ter recebido tratamento no sentido discursivo, isto é, a questão aparece em muitos trabalhos, mesmo de lingüistas, como relacionada mais a uma perspectiva de aprendizagem. Tentaremos observar as correlações das interações em sala de aula na perspectiva dos gêneros discursivos.

Os discursos de sala de aula, presentes nas interações, figuram na ordem do que se pode chamar de tipos lingüísticos, ou melhor, tipos de discurso. Representam um conjunto de expressões de um determinado conteúdo semântico centrado no processo interacional: situação, espaço e tempo.

Em Bronckart (1999, p. 149) a idéia de tipos discursivos está associada a uma noção mais ampla de formas lingüísticas, identificáveis nos textos enunciativos e que “traduzem a criação de mundos discursivos específicos, (...) articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo, (...) coerência seqüencial e configuracional”.

Esses discursos que permeiam o mundo escolar são o que denominamos de gêneros escolares do discurso, do mesmo modo como nos postulados bakhtinianos podem-se verificar denominações de gêneros familiares, íntimos, dentre outros.

Evidentemente, essas formas discursivas não se instauraram na prática escolar de ensino e aprendizagem tão repentinamente: as situações humanas histórico-sociais e os mecanismos de produção tecnológica e de saberes se sucedem no tempo e dão formas novas de interação e, conseqüentemente, de discursos.

Ao gênero escolarizado de discurso pertencem os modos de representação interativos por meio do uso do repertório oral, sempre calcado em um referencial lingüístico-textual de suporte. Esse gênero se margeia nos assuntos pertinentes aos

constituintes de sentido instrucionais da sala de aula e se reflete ora nas representações organizadas pelo sujeito educador, ora pelos sujeitos alunos.

1.1 O sentido na noção de gênero

Como a idéia de gênero está relacionada a um fazer tipicamente humano, surgem das práticas sociais. São perceptíveis pelas variabilidades discursivas (nos textos/discursos) em circulação, a partir de: a) um conteúdo temático; b) uma escolha de formas (ou estilos) e c) uma organização composicional própria. Em Rojo¹² (1996, p. 2) essa dinâmica representa “os discursos em circulação e apropriados pelo indivíduo humano (...) eminentemente dialógicos e polifônicos: estão em permanente diálogo com outros discurso e vozes presentes, passados e futuros”.

É a tradição, ou os diferenciais da memória discursiva, que vai fazer com que a sociedade identifique e cristalize a noção de gênero. Em vias gerais, Bakhtin (1997) aponta que o gênero, engloba aspectos diversos, vai da narrativa oral (gênero primário), passando pela narrativa escrita, apreendida por instrução (gênero secundário). Os dois aspectos do gênero estão ligados às práticas sociais, o que pode implicar que, mudando as práticas, mudam-se os gêneros.

¹² ROJO, R. H. R. Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo, São Paulo, 1996 (mimeo), atenta para a real dificuldade em situar a definição de gêneros discursivos primários e secundários, na perspectiva colocada a partir de Bakhtin, especialmente, quando a referência maior é a interação em sala de aula – como espaço discursivo, a aula se dá de modo dialogado e ligada à situação de interação face a face, o gênero discursivo estaria mais voltado para a categoria do gênero primário. Se, por sua vez, desenvolve-se em

De outro modo, o autor russo salienta que a especificidade inter-relacional dos dois aspectos dos gêneros, já apontados anteriormente, assim como o processo histórico concorrente de sua formação, “esclarece a natureza do enunciado (e, acima de tudo, o difícil problema da correlação entre língua, ideologias e visões de mundo)” (Op. cit., p. 182).

Há de se observar que o gênero do discurso parece ter uma incidência decisiva sobre a interpretação dos enunciados. Nestes, o sujeito tem de proceder a uma espécie de seleção de formas discursivas adequadas para circular, isto é, fazer-se comunicar e construir sentidos. De fato, a constituição dos sentidos aparece realizada na comunicação lingüística pelos enunciados.

Maingueneau (2000), por sua vez, parece inclinado em empregar a terminologia de “gênero de discurso”, especificamente, “para os dispositivos de comunicação” definidos nos espaços sociais e, certamente, em momentos históricos particulares. Em tais casos, um editorial jornalístico ou não, uma referência de consulta ou mesmo um interrogatório em ambiente policial e uma conferência, dentre outros tantos tipos discursivos complexos, seriam representações exemplares para ilustrar uma série de ‘dispositivos de comunicação’. Assim, no entender do autor, seria possível tratar esses dispositivos de modo mais central em termos da disciplina Análise de Discurso.

esferas públicas ou mediadas pela escrita, como forma composicional monologizada, seria da ordem do gênero secundário.

Seja pelo desenvolvimento intelectual ou pelas transformações operadas em função das tecnologias, existem muitos tipos de gêneros em circulação. Alguns ainda são manifestados em certa regularidade de seu gênero original, muito embora, sejam transgredidos os seus parâmetros de otimização (na propaganda, por exemplo). Os gêneros mantêm-se na linearidade de suas formas de expressão, legitimado em função de certas marcas (ou mesmo regras) que os constituem (Op. cit., p. 74).

Ainda para o mesmo autor, em texto de 1993 (p. 38), há um determinante para a Análise do Discurso em

...não se limitar à constatação de que existe este ou aquele gênero, mas estabelecer a hipótese segundo a qual recorrer, preferentemente, a estes gêneros e não a outros é tão constitutivo da forma discursiva quanto o ‘conteúdo’.

Em *L’analyse du discours* (1991), Maingueneau afirma que os gêneros são os suportes de formulação textuais. Os supostos autores organizam seus discursos, quase sempre, manifestando-se na defesa de uma posição ou um ponto de vista. O lugar (ponto de vista do autor) aparece naquilo que diz e como diz, mesmo assim sua possibilidade em usar a enunciação, respeitada a sua criatividade e sua intenção, não vai além do que está cristalizado institucionalmente.

É conveniente observar que o quê se pretende dizer tem de estar organizado em função de quem será o interlocutor imediato (ou potencial) e sob quais circunstâncias. Isto, ao nosso entender, passa da institucionalização à

ritualização e as repetições discursivas podem figurar como uma questão de sobrevivência (ou contrato de comunicação¹³): a legitimação de sentido das palavras para um grupo dado, por um determinado tempo.

1,2 Ancoragem enunciativa: discursos de sentido em interação

Retomando a nossa expressão inicial sobre a figuração do sentido discursivo nas formas de gênero (MAINGUENEAU, 1993), podemos inferir que o discurso (entendido como ação/abstração) é uma espécie de ‘trabalho’. Para tanto, o discurso tende a manifestar-se de modo a corresponder a organização dada por de um sujeito, que se apropria dessa materialidade para produzir efeitos de sentido.

O sentido, no entanto, nem sempre é posto ou demonstrado de modo transparente pelo sujeito organizador do discurso. Na percepção construtiva do sentido fundamental os pares interactantes, no caso do diálogo, acionam uma série de conhecimentos para se entenderem mutuamente. No discurso secundário, eminentemente escrito, a mediação entre o autor/organizador dos discursos e o seu interlocutor são diferentes. O sentido poderá estar além do acionamento inferencial do leitor interactante. Em tais casos, existe a necessidade de o sujeito

¹³ CHARAUDEAU, P. (1983, 1992) *Langage et discours e Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette, respectivamente, aponta, em sua teoria semiolinguística, para uma re-leitura do conceito de ato de linguagem, implicando neste conceito a noção de contrato de comunicação e os modos de organização do discurso.

acionar conhecimentos de mundo que fazem parte de sua formação discursiva e das do autor. Essa interdiscursividade é marcada pela memória discursiva.

A ancoragem enunciativa que estaremos empregando aqui será singular para a posterior análise dos discursos de sala de aula e a busca que se pretende detectar a construção de sentido a partir da situação de produção do discurso. Tal sentido (também de construção coletiva) está intimamente ligado a orientação dada pelo enunciador, mediante os parâmetros da interação.

A notação do sentido parece, então, se relacionar com a idéia de interpretação que o sujeito realiza na operação de recuperação de elementos do seu repertório sócio-histórico¹⁴. A reformulação interdiscursiva, mesmo com conotações de uma certa auto-reformulação, pode modificar o sentido (ou limitar-lhe o alcance original) e, até mesmo o gênero, tornando o texto ‘um outro’.

Como ilustração destes fatores discursivos, passamos a observar mais proximamente a seguinte contextualização, abstraída em sala de aula, da disciplina Lingüística I (Curso de Letras/CFP – Campus V), em 16/03/1998.

¹⁴ Daniel Faïta (1997). A noção de gênero discursivo em Bakhtin: uma mudança de paradigma. IN: Brait, B. *BAKHTIN, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Unicamp, - a mola fundamental do processo da produção do sentido está diretamente relacionado às contradições da vida social asseguradas na motricidade do diálogo.

Ex.: (11) – Interação entre aluno/professor.

F1 – Professor; f2/3/4/5 e seguintes – alunos.

Aula ministrada no Curso de Letras. Data da coleta: 16/03/98

(...)

F1(...) até agora com... até você perceber que é importante...bom...até aqui a gente estudou os processos.. as incursões que fizemos sobre né ...as classificações de palavras.. os processos de formação a gente vê mais adiante...(chamado) o que é?

F2 Mattoso é pra lê de novo é? Aquele de estrutura né?...
AVE MAria...num entendo nada...

F1 [Mattoso é referência em nosso estudo né?...ele tem que sê lido mesmo...

F3 [a gente vive lendo e lendo não...

F1 A Biderman faz uma abordagem bem interessante sobre isso né...quem leu o texto dela a semana passada...a gente leu né?... e diz...deixa eu ver....ah, sim... “partes da oração, ou partes do discurso”, ou as classes das palavras que ela chama de vocábulos também...encontrou aí, né?

F3 [página 69 GENTE...é daquela apostila...xerox... a da semana passada... “síntese histórica e crítica da classificação tradicional”

F2 [me impresta...mais tarde... eu vou tirá xerox lá em Seu Fulano

F1 [vamos deixar para
depois essa contenda...eu posso continuar? POSSO?

F4 [vai começar....

F1 não vai COMEçar nada...(demonstração de raiva)

(...)

Nesta aula de Lingüística as interações são, em sua maioria, constitutivas da ordem expositiva (ordem do expor). Por sua vez, o gênero discursivo implicado (primário) diz respeito a definições e explicações pertinentes ao componente teórico da disciplina. A alternância de turnos é verificada entre os interactantes na ordem de pergunta x resposta. No entanto, as marcas dêiticas (você/ a gente/ aquele/ele/ eu, etc) não estão todas indicando implicação de relação direta com a situação de produção discursiva.

A referencialidade da enunciação de F1(professor) em “*até agora com... até você perceber que é importante*”, disfarçada pelo plano embrado por “*até agora(...)*” , parece implicar uma construção de sentido restritivo negativo a um dos interactantes (aluno = **até** você perceber que é importante...), muito embora, com a inclusão do dêitico coletivizador - “*a gente* estudou os processos... “ , como apagamento da fronteira entre o Eu/Tu, isto é, um “nós” (professor/alunos), mas que não o é de fato, na medida em que o professor apenas desloca o sentido (negativo) e “as incursões que fizemos sobre (...)” , indicando a referencialidade projetada ao passado.

Há, igualmente, indicações de referencialidades disjuntas por parte do professor e dos alunos (típica de gêneros secundários), constatadas em F2: “*Mattoso é pra lê de novo é? Aquele de estrutura, né?*”, demonstrando conhecer o assunto tratado (referência de cotexto externo) e, em F1: “*A Biderman faz uma abordagem bem interessante sobre isso*”, ampliando e ligando referências temáticas e situação de interação (Neste fragmento discursivo não foi constatada a estruturação discursiva típica de sala de aula – iniciação/resposta/avaliação). O tom intimista do discurso/enunciação de F1 com relação ao autor(a) tratado(a) parece configurar-se em um arcabouço de suposta competência de F1 para falar sobre temas de linguagem.

As construções de sentido são estabelecidas num contínuo (aqui e agora), porém, com representações distintas desses sentidos (antagônicas) a situação. F2 (em *AVE MAria...num entendo nada...*) parece determinar não entender a referência temática como constante no autor indicado por F1 ou, rejeitar o objeto negociado, apelando para uma referência de fora com discurso volitivo (*AVE MAria*), típica da expressividade cotidiana. Com F3 em – “*a gente vive lendo e lendo, nã...*” – a construção de sentido abstraída da situação de interação parece determinar que F3(aluno) compartilha com F2 (aluno) a não aceitação daquele tipo de leitura, inferindo que a enunciação – “*lendo e lendo, nã*” – pode significar “*leio muito e não entendo*” ou, que são muitas as leituras indicadas por F1, ou que essas leituras não sejam significativas para F2 e F3, ou que F3 não suporta mais ler tanto.

Um outro sentido deste contexto de enunciação pode dar lugar a uma referencialidade de relação disjuntiva, a saber:

- a) O professor ainda não tinha indicado a todos, especificamente, qual texto estava sendo lido/estudado no momento da interação (ver grifos em F1);
- b) F3 assumiu a uma postura enunciativa inerente ao papel típico do professor (F1), fazendo a indicação específica da referencia textual (ver grifos em F3);
- c) A notação de memória discursiva expressa por F4, no enunciado embreado (*vai começar*), parece indicar uma situação “crise” resgatada de interações anteriores, nas quais F1 tende a perder a calma com os alunos.

F1 A Biderman faz uma abordagem bem interessante sobre isso né...quem leu o texto dela a semana passada...a gente leu né?... e diz...deixa eu ver....ah, sim... “partes da oração, ou partes do discurso”, ou as classes das palavras que ela chama de vocábulos também...encontrou ai, né?

f3 [página 69 GENTE...é daquela apostila...xerox... a da semana passada... “síntese histórica e crítica da classificação tradicional”

F4 [vai começar....

F1 não vai COMEçar nada...

É possível que o efeito de sentido esteja também vinculado ao direcionamento dado pelos autores (interactantes), quando da condução do enunciador, na organização da perspectiva (lugar, ideologia, etc) e temática ou, ainda, diluído na diversidade e ordem dos gêneros. Assim, o sentido parece não existir na materialidade textual/discursiva em si e, sim, enquanto movimento de relações de sujeitos que se representam, podendo tanto informar quanto

argumentar (ou mesmo definir e explicar) – relações entre atividades lingüístico-discursivas dos enunciadores com a situação concreta de produção desses discursos.

2 Gêneros escolares ou escolarizados

O gênero escolar preponderante no contexto das observações assimétricas é marcado eminentemente pelo discurso oral. Esse discurso, portanto, está enquadrado no quadro geral dos gêneros usados para as formulações explicativas, as definições de toda a ordem e as exposições. É um meio segundo o qual os objetivos de ensino são veiculados, pois que se estabelece como objeto das interações da instrução formal, nas quais as formas escritas são marcas fundamentais do processo, o que caracteriza e nos autoriza falar de gênero escolarizado.

No cotidiano da sala de aula existe uma espécie de entrecruzamento dos gêneros oral e escrito, isto, por força das circunstâncias que mesclam as condições de interação (do oral e do escrito entre professo/alunos ou, professor/autor ou, alunos/autor, etc). Nos momentos reservados ao processo de instrução são empregadas referências de textos escritos. Essa marca é o que tipifica a assimetria discursiva entre os alunos e o autor lido ou, entre os alunos e o educador, geralmente, ancorado nas formas escritas da instrução.

No momento da exposição (explicações de conteúdo, etc) o gênero escolar é marcado pela oralidade e, como tal, a percepção discursiva de poder

enciclopédico do enunciador (professor), nas explicações, comparações teóricas e discussões temáticas. O que é tratado e o seu ponto de vista parecem prevaleceram como demonstração figurativa de sua influência sócio-ideológica sobre os outros.

Esses fatos marcam, igualmente, um processo *interdiscursivo* dos inconscientes subjetivos, expressos nas formas de *intertextualidade*¹⁵ conscientes e intencionais de usos das palavras do outro.

2.1A essência sêmica: o sentido dependente

As noções de interdiscursividade e intertextualidade são singulares para o tratamento do sentido em qualquer nível de estudo no qual a linguagem é o objeto de construção. Em se tratando dos eventos discursivos da sala de aula essas noções não poderiam deixar de serem visitadas.

De certa forma, contida na noção de gênero, as pertinências do tratamento lingüístico sobre a intertextualidade vincula-o aos procedimentos interativos dialógicos segundo os quais um texto pode conter (ou incorporar) elementos de outro. Os processos de assimilação detêm sua ocorrência a partir de confirmação ou confrontação com o intertexto (Cf. ALDRIGUE, apud. Aldrigue e Alves (Org.), 2004, p. 18 – 19). Essa idéia é igualmente singular para a planificação da essência

¹⁵ ALDRIGUE, A.C.S e ALVES. E.F (Org.) – Discurso uma construção dialógica, IN.: Diálogos heterogêneos, salientam, a partir de Fairclough (200), que a noção de intertextualidade, mesmo não sendo de cunho terminológico de vertente bakhtiniana, foi empregado por Kristeva já na década de 60, quando de apresentações na academia sobre a obra de Bakhtin, motivo pelo qual ter-se colocado o termo neste texto, como figura na literatura em AD.

de sentido (essência sêmica) das enunciações, já que implica a tomada da palavra do *outro* como constituição do discurso de qualquer ordem.

A noção de essência sêmica diz respeito à construção dos sentidos linguisticamente realizados em vias dos anunciados e, discursivamente, instituídos pela própria enunciação no instante em que ocorre. Trata-se, como salienta Santos (apud, MARI, 2000, p. 35):

[...] de um percurso cuja extensão compreende desde o processo de materialização sígnica, até a representação de marcas semiológicas, passando pelo crivo da substância sentidural. Neste percurso, configura-se um intervalo de efeitos d heterogeneidades histórico-ideológicas.

Para a formalização lingüística do sentido é essencial que a idéia substancial da expressão tenha sido gerada na enunciação (em processo). Somente depois de o sentido ter sido plenamente formalizado é que a sua imensão mais ampla (plural) pode, de fato, representar uma noção e, assim, ser signo constitutivo do enunciado.

Ainda para Santos (2000, p. 36) o tratamento dado como sendo de análise e interpretação das representações, de fato, constituem os enunciados manifestados nas enunciações discursivas e implica ao analista, conhecer o contexto a partir do qual as enunciações são produzidas. Isto reclama “a presença do sujeito interagente na e com a linguagem”.

A substancialidade do sentido, isto é, a essência do que se quer de fato fazer significar (e entender), resulta da interação, historicamente situada na identidade e na generalidade do processo interativo. A intenção implica um *eu*, um sujeito que, se identificando como *eu*, reclama *um outro* – o *seu alter*.

Essa noção de essência do sentido estará marcando a nossa abordagem sobre identidade e alteridade nas contextualizações discursivas do capítulo seguinte.

Convém, no entanto, ressaltar que uma significativa maioria dos alunos do PEC-RP interagem com um discurso de fora para comporem a essência sêmica do que pretende ressignificar.

CAPÍTULO II

Motivo

*Eu canto porque o instante existe
e a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
sou poeta.*

*Irmão das coisas fugidias,
não sinto gozo nem tormento.
Atravesso noites e dias
no vento.*

*Se desmorono ou se edifico,
se permaneço ou me desfaço,
- não sei, não sei. Não sei se fico
ou passo.*

*Sei que canto. E a canção é tudo.
Tem sangue eterno a asa ritmada.
E um dia sei que estarei mudo:
- mais nada.*

Cecília Meireles

1– Identidade e alteridade: a mediação do discurso.

1.1 Em que sentido entender identidade e alteridade

2- Os discursos do PEC-RP: marcas de representação da alteridade.

2.1- Estratégias discursivas dos alunos PEC-RP.

3- O discurso de e sobre: os do PEC/ os não-PEC.

CAPÍTULO II

1 - IDENTIDADE E ALTERIDADE: a mediação do discurso

Pretendemos refletir sobre as relações de identidade e alteridade numa dimensão discursiva. Estaremos nos referindo a identidade como dependente e alterada/clivada em um espaço amplo de mudanças sociais. Essas mudanças têm deslocado estruturas e processos de referência que antes pareciam dar aos indivíduos certa estabilidade em suas ancoragens.

Em Análise de Discurso a idéia de identidade é constitutiva do sujeito enunciador, que se altera à medida que interage na manutenção discursiva com os outros. A identidade aflora pela relação mantida com o que não é o ser, mas que o constitui por não ser esse ser.

Essa noção é tratada de um ponto de vista que envolve e reclama a interatividade para que as construções de sentido sejam homogeneizadas, aparentemente, no eu (tanto no plano da intersubjetividade, como no da intrasubjetividade), considerados os espaços sociais heterogêneos delimitados. Essa suposta homogeneidade dos sentidos é o que, de algum modo, constitui uma forma do *si* mesmo com o *outro*.

Para tratar da alteridade, convém situá-la no plano discursivo, a partir do qual o discurso será tomado como i) espaço de memória e ii) de papéis assumidos por sujeitos em situação de interatividade. Os discursos promovem as mediações discursivo-dialéticas dos indivíduos com os espaços sociais. Esse discurso da alteridade é múltiplo em formas de dizer (e significar) e, ao tempo em que parece mergulhar-nos na multiplicidade (submetendo a nossa singularidade à multiplicidade), permite-nos influenciar e sermos influenciados em nossa práxis e, de verdade, faz-nos interagir e, assim, construirmos sentidos.

A construção de sentido implica o acionamento de situações-alter nas quais os sujeitos (próprios eus) se relacionam uns com os outros ou, em muitos casos, do eu consigo mesmo.

A memória discursiva é um referencial simbólico disponível aos usuários da língua para a construção dos sentidos. No entanto, tudo está como afirma Pêcheux (1990, p. 53) “...intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça...)”.

A memória discursiva é significativamente importante para a formulação do discurso. Como conjunto de enunciados mais ou menos estáveis e moldados na dependência de um balizamento o discurso aparece como um espelho, dentro do qual, podem estar refletidas “caracterizações históricas das sociedades onde circulam, e de que são marcos e documentos (FURLANETTO, 1995, p. 05)”.

Como ilustrado no recorte de contextualização discursiva a seguir, o discurso será referendado como uma materialidade que congrega valores, convicções, crenças e conflitos dos sujeitos em interação, a saber:

Ex.: (12)

(...)

P2 - A gente tá aqui é prá saber mais, né? Ela diz que corta a bolsa se a gente faltá e quinze reais de menos, FAZ uma faLTA...como todo mundo fala. Agora...tem muita gente que devia tá aqui... que num faz NADA DE TARDE. E agente vem, né? E tá bom mesmo. Hoje...tava chovendo e...de lá quase num encontrava carro praqui ...e TÔ”.

(...)

A contextualização acima foi abstraída de um contínuo discursivo interacional mais amplo no qual o educador (aluno/professor) integrante do PEC-RP escuta e rebate as reclamações do professor, sobre as constantes faltas dos alunos às aulas, especialmente, os do Programa PEC.

P2 apresenta-se como alguém de saber e que busca saber mais, daí a sua justificativa por estar na sala de aula na Universidade. *Ela* é o dêitico usado para referir-se a Secretária de educação de um município X. O incentivo dado para os

alunos do PEC-RP, além da bolsa, é de quinze reais. P2 denuncia que muitos colegas poderiam estar na sala de aula, mas não se fazem presentes, mesmo nada tendo para realizar, em termos de trabalho, naquele horário. Continua a sua justificativa por estar ali e rebate, sutilmente, as lóstimas do professor que cobra a presença às aulas, quando afirma “*Hoje...tava chovendo e...de lá quase num encontrava carro praqui ...e TÔ*”.

Resumindo, podemos observar ainda que a materialidade lingüística de composição da contextualização (12) e, considerando, para efeito de análise, as categorizações de dialogismo e polifonia, como discutidas em Bakhtin (1997), o que corresponde a idéia de outro discursivo, ideológico e interacional e no que compete à heterogeneidade (mostrada e constitutiva) nos moldes do que foi abordado a partir de Authier-Revuz (1982 e 1991)¹⁶, sobre a noção do outro como constitutivo do sujeito e da linguagem, podemos inferir que:

- a) Em “*Ela diz que corta a bolsa se a gente faltá (...)*” a heterogeneidade mostrada não está no discurso citado, mas na referência dêitica “(ela)” que, mesmo não estando formalmente presente, interage com P2 no sentido de ter o seu comportamento alterado (idéia de não faltar para não perder a bolsa);
- b) Em “*(...) quinze reais de menos, FAZ uma faLTA...como todo mundo fala*”, considerando os postulados bakhtinianos sobre a alteridade como constitutivo do signo (psíquico e ideológico), o outro aqui é a

¹⁶ FIORIN, J. L. Teoria e metodologia nos estudos discursivos de tradição francesa, IN.: SILVA, D. E. Garcia e VIEIRA, J. (Org.). Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos, considera a análise de conotação semântica, na medida em que estuda os fundamentos semânticos de um discurso, seus modos de coerência semântica estabelecidos nas delimitações da análise do discurso – o primado do discurso sobre o interdiscurso significa que é a análise do discurso estudá-

falta de dinheiro (ou a sua possível falta) e a proximidade com uma forma de discurso lacunar, manifestado em “*como todo mundo fala*”.

Por outro lado, é perceptível uma interação indireta desses constituintes discursivos com uma construção de sentido estigmatizada, como orientada a partir de Giffmam (1975), pela aceitação do sujeito interactante, das idéias de ser alguém faltoso ou chegar atrasado, dentre outros.

A essência sêmica negativamente instaurada é inferida a partir de afirmações possíveis que determinam que o sujeito esteja ali i) para saber mais, ii) por ser obrigado para não perder a bolsa ou os quinze reais (atendendo ao apelo da polifonia interdiscursiva do senso comum – dinheiro é bom) e, finalmente, iii) atentando para um sentido exterior ao processo de interação em sala de aula – muitos não fazem nada e não estão ali – ele (ou ela) está lá, mesmo com a chuva, veio à aula.

O princípio de representação social aplicado ao sujeito discursivo aqui nominado por P2 pode demonstrar que:

- a) O sujeito é *coagido* a estar na sala de aula sob a pena de perder dinheiro (representação: ganhador);
- b) O sujeito representa-se em seu dizer como *presente*;

o como enunciado indissociável da relação com o seu outro. O enunciado é entendido como constitutivo a partir das relações polêmicas mantidas com Outros.

- c) Representação formal de alguém que *vence obstáculos*, pois frequenta as aulas mesmo com chuva.

Em Goffman (1982, p. 125), observa-se que representações dessa ordem correspondem a de estratégias negociadoras do sujeito, geralmente, estigmatizado que:

Pode também questionar abertamente a desaprovação semioculta com a qual ele é tratado pelos normais, e espera até apanhar o ‘informado’, que se autodesignou como tal, ‘em falta’, isto é, continuar a examinar as ações e as palavras dos outros até obter um sinal fugaz de que as suas determinações de aceitação do estigmatizado são apenas a aparência.

Assim, a relação língua-discurso-ideologia se complementa com a inserção do sujeito, pois, como bem atestou Pêcheux (apud. ORLANDI, 2001, p. 17), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”.

1.1 Em que sentido entender identidade/alteridade

Considerando como parâmetro algumas definições, sobre o processo de interação humana, pretendemos colocar o discurso como lugar/ espaço de

interatividade, isto é, um espaço interacional no contexto interpessoal de constituição de identidades e alteridades e, certamente, sentidos.

Tomando os termos em seus sentidos dicionarizados, a identidade corresponde ao princípio qualitativo do que idêntico, isto é, perfeitamente igual. Tornar idêntico implicaria o estabelecimento de um grau de consubstanciação tal que duas ou mais coisas (comportamentos, idéias e outros) seriam uma só. Por seu turno, alteridade corresponde, ao étimo grego *alter*, que significa *outro*, distinto do mesmo, e oposto ao eu. No entanto, a adoção de uma definição restrita aos princípios etimológicos desses termos para os estudos contemporâneos em Análise de Discurso, seria imprópria, pois que reclamam conotações diversas.

Em princípio, observamos a concepção de identidade pessoal como sendo processual. Do modo como essa noção é empregada a partir de Hall (2003), parece existir uma espécie de crise da identidade frente ao processo de mudanças operados no mundo moderno (em toada a ordem de coisas e valores), minando as estruturas e os processos sociais com pequenos “abalos” nos chamados quadros referenciais em que os sujeitos tinham ancoragem. Isto pelo fato de, frente ao processo interacional, estarem em constante estado de mudanças, e mais ainda, quando se observa que a visão do sujeito integrado tem sido posta em dúvida.

Embora o seu eu permaneça estabilizado (pela identidade), como resultado das interações entre o individual e o social, a postura desse sujeito é modificada

pelo diálogo contínuo com o mundo exterior, nas práticas discursivas. Como afirma Carreira (2002):

Passa-se (...) à compreensão de que o conceito de identidade unificada é uma ‘narrativa do eu’, construída por cada um de nós, e que o homem contemporâneo vive em permanente confronto com uma multiplicidade enorme de identidades possíveis e cambiantes, com as quais temporariamente pode se identificar (Op. cit., 02).

Este é o sujeito da *pós-modernidade*: fragmentado, permanentemente clivado, “formado e transformado continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1998, p. 07).

Deste modo, podemos dizer que a identidade se configura como um processo relacional (e adequado a outro(s) interlocutor(es)), mesmo que seja numa instância interior ao sujeito. Tal fator nos faz concordar com Paul Ricoeur (1994, p. 138) para quem “a compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por vez encontra na narrativa, entre outros signos e símbolos, uma mediação privilegiada (...).

Igualmente, a alteridade é singular no processo como referência do eu com o ou e com o mundo e, assim, da compreensão do próprio eu. Dito de outro modo,

da alteridade presente nas mediações dos discursos que se pautam pelas relações dos indivíduos com as situações de interação e com outros interlocutores.

Parece ser verdadeiro afirmar que o indivíduo se auto narra ao interlocutor e se constitui com ele (que é o outro). Sendo assim, as diversas formas que a nossa identidade pode assumir nunca serão de todo esgotadas nas formas discursivas de nossas interações.

Assim, como comenta Brait (2001, p.16 – 17), a partir de Lacan (Cf. ROUDINESCO e PLON, 1998, p. 558 – 559), a noção de outro é dada a conhecer, inicialmente, como distintiva na “determinação pelo inconsciente no sentido freudiano (...), do que é do campo da pura dualidade (“outro”) no sentido da psicologia”, e posteriormente, como “...uma ordem simbólica designada como ‘lugar do ‘outro’ e (...) distinta do que é do âmbito de uma relação com o ‘outro’”.

Bakhtin, como apresentado por Todorov (1997., p.15), enfatiza o caráter social na relação linguagem e pensamento, como constitutivos do homem e necessariamente inter-subjetivos numa concepção interacional da linguagem.

A alteridade apontada por Lacan, com enraizamento no inconsciente e, como tal, distinta da concepção ideológica bakhtiniana, não invalida um trabalho em torno do estudo do outro que busque pontos de ancoragem nas duas formas de pensamento (Cf. BRAIT, 2001, p. 17).

Por sua vez, Jaqueline Authier-Revuz vem construindo uma abordagem das formas da heterogeneidade (mostrada), como demonstrado em Brait, promovendo

...a compatibilidade (...) entre o ‘outro’ bakhtiniano, concebido numa dimensão ideológica constitutiva da linguagem, e que significa tanto o interlocutor quanto os outros discursos constitutivos de qualquer discurso, e o ‘outro’ lacaniano, concebido, na dimensão do inconsciente, como um desdobramento do mesmo (Op. cit., p. 17).

Como tal, a presença da alteridade na determinação da identidade é fundamental, mesmo que a alteridade esteja sendo estabelecida entre o *si* e o *mesmo* (identidade-ipse e identidade-idem). É pela alteridade que se desenvolve o processo relacional que pode passar do plano da inter-subjetividade para o da intra-subjetividade, tendo o discurso como mediação na manifestação da identidade. Mas, do modo como ocorrem as determinações de nossas ações nas relações com os outros parece que a (auto) identidade, igualmente, se influencia ao menos no que pensamos sobre o que o outro pensa sobre nós.

Apesar dos pequenos conflitos (clivagens?) dentre as várias teorias sobre fala, discurso e sujeito, mais especialmente no que se refere ao dialogismo bakhtiniano e à psicanálise (do sujeito dividido entre o inconsciente e o consciente), a abordagem de Jacqueline Authier-Revuz, no campo heterogêneo da enunciação, introduz no estudo lingüístico “um conceito de heterogeneidade, de

presença constitutiva da alteridade” que aparece como “núcleo da concepção de linguagem, de sujeito e de sentido” (Cf. BRAIT, 2001, p. 08). Nos dois casos, isto é, no dialogismo e na concepção da heterogeneidade, a presença do “outro” é o fator revelador das marcas de alteridade no discurso.

É preciso salientar que a busca de um conceito de “outro” ainda é um campo fértil, devendo fazer florescer novas perspectivas de análises, essenciais “para a compreensão de diferentes vertentes dos estudos enunciativos e discursivos contemporâneos” (Op.cit., p. 10).

2- Os discursos do PEC-RP: marcas de representação da alteridade

O discurso do PEC-RP não existe fora de um espaço de memória e, seguramente, dependente dos papéis sociais e ideológicos que os sujeitos assumem e ocupam para fazerem significar.

As relações discursivas do PEC-RP estão marcadas no referencial textual (Resolução) de sua criação, que corresponde aos procedimentos instituídos por sujeitos de poder, a partir do percurso das interações com os discursos de fora sobre a necessidade de garantir formação superior para profissionais em serviço.

Os espaços sociais definidos pelo Programa PEC-RP e contidos no documento de Resolução estabelece a mediação discursiva em forma de processo de relações, onde são dadas aos interactantes potenciais (professores/alunos) possibilidades transformadoras para o exercício profissional em sociedade. Essa dialética entre os indivíduos e a sociedade, ao tempo em que parece submeter o sujeito a idéia de singularidade, no sentido da formação individual, influencia a atividade prática do educador, permitindo-lhe interagir com o novo, de modo qualitativo.

O discurso do PEC tem aparecido vinculado às condições de produção dos conjuntos de enunciados partilhados em sociedade, no caso, a função da academia em ser a entidade de poder a permitir e garantir formação de qualidade aos educadores e educadores do ensino primário e secundário. Esse discurso é instituído na instituição federal a partir das idéias de um grupo específico que o pensou, formulou suas regras e as tornou objeto de desejo e necessidade por parte daqueles sem curso superior.

É, igualmente, um discurso que legitima uma vontade do Governo Federal em dar formação superior aos educadores em todo o país a partir de uma série de programas do Ministério da Educação e instituições vinculadas. Assim, o discurso do PEC-RP, à medida que torna oficial a condição necessária e instituinte da garantia dessa formação, apresenta-se como o único programa a atender os anseios da população trabalhadora em magistério que busca formação superior. Assim, esse discurso representa-se na alteridade de um *outro* discurso institucional, que é o seu *alter*, de fato o seu outro.

2.1 Estratégias discursivas do aluno PEC-RP.

É um fato constatar que o paradigma do processo de comunicação não estabelece a fluxos de informação lineares. Esse processo manifesta-se diverso e tem se pautado, atualmente, por relações de interação variadas. Há, como bem atentam Shannon e Weaver (1962), no que se observa a valorização da dinamicidade dos processos de trocas de informações nos quais os sujeitos são atuantes.

Desse ponto de partida, observa-se que os alunos/professores parecem apropriar-se de uma noção de sentidos inscrita a partir de suas histórias de vida e trabalho e, deste modo, apresentam-se como sujeitos assujeitados ao extremo das necessidades de um trabalho melhor e que consuma menos tempo para que possam estudar terem transportes confortáveis e mais rápidos, precisam reduzir a carga horária para sobrar tempo para os estudos.

Mesmo sendo professores e professoras atuantes no ensino primário e secundário, atribuem-se um sentido de incapacidade para estudar ou para entender satisfatoriamente o que deveriam ter lido sob a alegação de fazia muito tempo que não estudavam e, portanto, decorre, daí, as dificuldades.

É provável, por outro lado, que essa condição de sentido seja um tipo de estratégia discursiva tomada particularmente como condição para o sujeito

argumentar com os ditames da universidade, no sentido de fazer-se conhecer pelos professores, como necessitado e, portanto, merecedor de tratamento diferenciado. Uma análise nesse sentido seria bem proveitosa para elucidar aspectos mais intrincados em seus discursos cotidianos, podendo refletir a verdade ou a inverdade desses dizeres.

Sobre o problema da subjetividade e do sentido a ela atribuída em termos de linguagem, concordamos com Brandão (1998, p. 44-45), ao mostrar a emergência e o percurso que tal noção (de sujeito) tem alcançado atualmente, representando, ainda, uma idéia ampla que vai “(...) da transparência do sentido para a sua opacificação pela linguagem; do singular para o múltiplo; da unidade para a fragmentação; do homogêneo para o heterogêneo”. E continua demonstrando que:

Não se trata (...) de negar o sujeito ou destruí-lo, mas de reconhecê-lo na sua complexa multiplicidade: nem totalmente ‘assujeitado’ nem totalmente livre. Trata-se antes de rejeitar qualquer identidade imobilista e cristalizadora do sujeito e igualmente de eliminar qualquer identificação fixa e homogêneizadora do sentido.

Ainda centrados nas considerações de Brandão, do modo como apontadas anteriormente, consideramos essa noção adequada e confortável para pensar o sujeito e as suas significações discursivas, contextualmente, postas.

3 – O discurso de e sobre: os do PEC-RP/ os não-PEC

A idéia de identidade centrada num sujeito individualista, como nos moldes do Iluminismo (*individualista* e consciente de sua identidade), cedeu lugar a uma nova concepção de sujeito, agora mais *sociológico*, que se reconhece como importante na presença de *outros eus* e através dos quais valores, sentidos e símbolos do mundo (e dos outros sujeitos) estão em situação de mediação.

Num prefácio a Bakhtin, Todorov (1997, p. 14) aponta que:

[...] o outro é ao mesmo tempo constitutivo do ser e fundamentalmente assimétrico em relação a ele: a pluralidade dos homens encontra seu sentido não numa multiplicação quantitativa dos ‘eu’, mas naquilo em que cada um é o complemento necessário do outro” (Tzvetan Todorov, prefácio a Bakhtin, *Estética da criação verbal*, 1997).

Em Análise de Discurso a condição interativa do sujeito é pertinente a um constructo de relações diferentes, nas quais o sujeito interage consigo mesmo e com os outros – um sujeito que se define e se refrata, como diria Bakhtin, nas relações com o diferente – seu alter.

Advinda de questões filosóficas, a idéia original de sujeito (e do outro) reclama a noção de formação discursiva pertinente ao mundo do sujeito enunciador. Conforme atentam Charaudeau e Maingueneau (2004, p. 34):

Derivada da filosofia, no interior da qual serve para definir o ser em uma relação que é fundada sobre a diferença: o *eu* não pode tomar consciência do seu *ser-eu* a não ser porque existe um *não-eu* que é outro, que é diferente. Ela se opõe, então, ao conceito de identidade, que concebe a relação entre dois seres sob o modo do *mesmo*.

No quadro de categorização da Análise de Discurso a alteridade pode ser situada no nível do interdiscurso, isto é, no discurso visto a partir das formações discursivas em que o dizer está inserido (em um eu/outro), fazendo sentido. Assim é possível determinar um espaço do ser a partir de suas relações com os outros. A vinculação marca também um espaço de comunicação entre os sujeitos nas trocas interacionais. Nesses espaços os sentidos se constroem. Os sujeitos são, ao mesmo tempo, comunicantes e interpretantes (eu/eus) nos atos de comunicação. É a condição para a instauração e negociação dos sentidos, tendo como referência as formações discursivas desses pares interactantes.

Essas referências das formações discursivas marcam, distintamente, os sujeitos que, discursivamente, manifestam-se como PEC e os que demonstram ser não-PEC. Eles discursam e, de modos distintos, formulam suas construções de

sentido (como discursos constitutivos e heterogêneos) e, por meios deles, representam-se.

Nas contextualizações discursivas seguintes, esse fenômeno pode ser melhor observado, a saber:

Ex.: (13)

(...)

F6 – Como é::... assim, né... num gosta assim de trabalhar..de fazer os trabalho junto... elas dizem que nunca pode... Eu acho, assim, que elas sente muita dificuldade... Mas isso, assim... num são eu falano, não... É... comentam aqui, né? Ai, por isso... eu... prefiro fazer só, entende? Num é por nada não...

(...)

No recorte da contextualização discursiva acima, F6 representa-se como não-PEc e admite uma construção de sentido sobre os alunos PEC em termos de trabalhar em equipe. Interage com um discurso de formação discursiva sobre o aluno PEC-RC ou, ainda, sobre um discurso que “comentam aqui (...)” sobre o aluno do PEC ter dificuldade em relação a conteúdo ou ao tempo para os trabalhos.

No sentido das trocas verbais, como posto a partir da pragmática, há no contexto discursivo anterior, a implicação distintiva de um modo de alteridade. No nível específico das trocas verbais, como definidas por Grice (1979)¹⁷ como relevância máxima da interação. Em Análise de Discurso, por outro lado, a idéia de ‘princípio de relevância’ está intimamente relacionada ao ato de linguagem, reclamando em tal ato, a implicação da alteridade, da regulação e da influência.

Assim, Charaudeau (1995), também parece indicar que o princípio de relevância deve ser compreendido tomando-se os participantes da comunicação, isto é, a partir dos participantes do ato comunicativo, como a implicação da existência de “um reconhecimento recíproco de aptidões-co-competências” para falarem “sobre” e “terem direito à palavra”. E acrescenta que:

É preciso (...) que esses parceiros possam supor que eles tenham uma intenção, um projeto de fala que dará ao ato de linguagem sua motivação, sua razão de ser, e, por outro lado, que, dado esse postulado de intencionalidade, eles postulam ainda, por meio da intervenção de um olhar avaliador, que o outro compartilha dos mesmos lugares de reconhecimento (1995, p. 87).

De igual sorte, essa relação implica para a análise de enunciados contextualizados, a noção de reparação, como manifestação de certas

¹⁷ CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. (2004) – no verbete sobre o *princípio de relevância*, atentam para o fato de que esse princípio, em pragmática, tem recebido uma série de reformulações, sobretudo a partir dos estudos realizados por SPERBER, D. e WILSON, D. na obra *Remarques sur l'interprétation énoncés selon Paul Grice*, 1979. Conferir também, especificamente, a obra *Relevance, communication and cognition*, Oxford: Blackwell, 1986.

representações discursivas dos interactantes, seja para mudar a significação atribuível a um ato de linguagem ou para transformar o ofensivo em aceitável. Goffman (1975, p. 177) demonstra que o sujeito da interação, parece perceber:

que está agindo (ou vai agir) de tal maneira que dará a impressão de invadir os diversos territórios e reservas de outras pessoas; ou ainda, ele percebe que vai dar uma impressão ruim de si mesmo; ou ambos os casos; em tais circunstâncias, ele apela, geralmente a uma atividade reparadora, a fim de recompor uma definição satisfatória de si mesmo.

Esses elementos estão fortemente marcados no dizer de F6, no exemplo (13), anteriormente citado e, ao afirmar: “(...) *num gosta... assim de trabalhar..de fazer os trabalho junto...(.)*” F6 parece invadir a privacidade discursiva com vistas a dar uma impressão sobre os alunos do PEC e, portanto, faz suas as palavras supostamente dos alunos PEC, quando afirma que “(...) *elas dizem que nunca pode*”. Percebendo poder deixar uma impressão negativa de si mesmo, reformula o seu dizer amenizando a referência sêmica em: “*Eu acho, assim, que elas sente muita dificuldade... Mas isso, assim... num são eu falano, não... É... comentam aqui, né? Ai, por isso... eu... prefiro fazer só, entende? Num é por nada não...*”

Por sua vez, F13, seguramente aluno do Programa Estudante-Convênio Rede Pública, no exemplo a seguir, manifesta-se em relação a um contexto

anterior de interação com algum educador, supostamente, em sala de aula. O fato é demonstrado no exemplo a seguir.

Ex.: (14)

(...)

F13 – Eu digo e repito!! Foi mesmo...ele só faltou dizê que ia me deixar ((reprovar))...lembra? Lembre...ALI, quando eu disse a ele da humilhação dela, naquela...prova... Ai...agora::... tá VENdo?TÁ? PENSE Num cabra bonzim de nota...(HUMM)... Dá vontade , num sei nem de que, sabe...Mas...Deus sabe o que faz... O contrato dele TÁ TERMInan::do... tá ...indo...

(...)

Nas exemplificações discursivas retiradas dos exemplos 13 e 14, respectivamente, F6 e F13 manifestam-se em termos de representarem reparações discursivas distintas, já que a interação aponta para componentes diferentes.

No exemplo 13, F6 parece demonstrar uma representação estigmatizada de sentido em relação aos alunos do PEC, afirmando serem detentores de “dificuldades”, supostamente em função do domínio teórico e, de outro modo, emprega um atenuador para ‘reparar’ o sentido empregado para ‘dificuldades’, aclamando um discurso de fora, portanto, heterogêneo (certamente, já cristalizado no meio universitário). Assim parece excluir-se ou diluir-se o seu ponto de vista

em um discurso de outro, de fora, isto é, exterior ao enunciador de: “... *num são eu falano, não... É... comentam aqui, né?*”.

Por seu turno, F13, no exemplo 14, além de projetar-se em seu discurso sobre um referente específico (parece ser uma questão de injustiça ou, uma relação humilhante de um colega) anterior que culminou em uma nota não esperado pelo aluno F13. Este ironiza o professor, seu co-enunciado potencial, empregando certa atenuação reparadora em: “*PENSE Num cabra bonzim de nota...(HUMM)...*”.

O sentido real da enunciação discursiva atribuída por F13 em “*Dá vontade , num sei nem de que, sabe*”, poderia ter um referente equivalente de sentido a acabar com..., tirar a vida de(?), atenuado na expressão reparadora: “Mas...Deus sabe o que faz... O contrato dele TÁ TERMInan::do... tá ...indo...”. Ao que parece, as afirmações poderiam (re) significar: *não lhe tiro a vida, mas Deus tira você daqui*.

Nos dois casos, os sujeitos enunciadoreis representam-se nos discursos amalgamados por outros discursos (ou vozes) polifônicos sobre o que é representado em suas enunciações.

A essência sêmica, da qual já mencionamos anteriormente, manteve-se inalterada na interação heterogênea com os seus co-enunciadores imediatos

mesmo, tendo usado elementos de reparação atenuadores, supostamente, inconscientes, na tentativa de produção dos efeitos de sentido desejados.

A memória discursiva, como apontado a partir de Pêcheux (1999, p. 52) está vinculada ao contexto discursivo. O autor demonstra que “a memória discursiva (...)” funciona na medida que estabelece um tipo de implícito para que seja possível melhor compreender um acontecimento, a leitura de um texto ou o que for objeto perceptível e, para o qual a sua leitura tem necessidade de acionar para compreender, isto é, “(...) a condição de legível em relação ao próprio legível”.

Tomando como parâmetro as contextualizações seguintes, podemos constatar que as mesmas não seguem um plano linear, mas são a representação do registro discursivo primário e, portando, marcadas por planos subjetivos que fazem refletir elementos da ideologia e do discurso. Assim, convém observar:

Ex.: (15)

(...)

E1 – “ Eles diz que é:... um monte de veia... que num sabe de nada... Mas a gente está passanu no vestibular, né?”

(...)

E 10 – “Ela fica pensando que a gente é um monte de desentendida, né?.. E fica rindo da...cara da gente lá... E eu fico só olhando (risos)”

E8 [Eu NUM SOU intendida, NÃO] (risos) (Assalto ao turno de E10)

(...)

Na contextualização aqui apontada E1, E8 e E10 consideram-se conscientes de seus espaços temáticos, frente, inclusive, a situações exteriores ao grupo de referência na Universidade.

No que diz respeito aos aspectos da alteridade, observa-se uma espécie de incorporação, da parte de E1, com referência negativa. O fato é marcado quando E1 afirma que “alguém” diz que: “ Eles diz que é::... um monte de veia...”.

No plano da alteridade, E1 reconhece em si, como “velha”. Por sua vez, a contradição entre o jovem e o velho aparece no momento da referência ao vestibular, como sendo preponderantemente, feito por jovens. Desse ponto de vista, E1 demonstra representar-se como alguém capaz (“Mas a gente está passanu no vestibular, né?”).

Embora os sujeitos interactantes demonstrem estabilização na interação, entre os planos do indivíduo e o que circula em suas formulações a partir do exterior (discurso de fora), o emprego vocabular “desentendida”, empregado por

E10 no contexto discursivo “*Ela fica pensando que a gente é um monte de desentendida, né?.. E fica rindo da...cara da gente lá... E eu fico só olhando (risos)*”, implicou, da parte de E8, um assalto ao seu turno e dialogando com o termo “desentendida” de modo jocoso: E8 [*Eu NUM SOU intendida, NÃO*] (risos) (Assalto ao turno de E10).

Do modo como esses sujeitos dialogam com os discursos exteriores (os de memória, mais ainda) ficou evidente, na contextualização abstraída de E8, a sua inferência à noção de gênero, isto é, condição de gênero estigmatizado do feminino que se relaciona com o mesmo sexo. Uma espécie de acordo é demonstrado no momento em que os participantes da interação riem (sinal de concordância) do que foi inferido em termos de construção de sentido.

Como produtores (e manipuladores) discursivos os alunos estabelecem parâmetros de interação que funcionam, por vezes, como estratégias para convencer a, persuadir a, representar-se carente e frágil, dentre outros. Essa condição, geralmente, é demonstrada aos educadores em sala de aula, seguramente, quando se percebe a possibilidade de uma cobrança formal dos educadores com vistas a uma leitura, avaliação ou outra ação do cotidiano universitário.

Há uma representação dos alunos do Programa PEC, segundo a qual são professores que trabalham muito e não dispõem de tempo para estudar o que é exigido na universidade:

Ex.: (16)

(...)

F6 – “ Aqui os colega pensam que a gente é tudo velha... Tudo velha...né? Eu? Me sinto muito bem...Mais gente devia está aqui...mais colega. E num é fácil ficá assim, indo e vindo de lá todo dia... A gente não tem tempo de estudá, né? E...vocês..o tempo todo é de vocês. Só estuda. A gente...eu ... no meu caso, né... ainda vou prepará a aula de amanhã de tarde. Pensa que é fácil?” ((Resmungou)).

(...)

F2 “ É isso aí companheira... Pensa que é só moleza?... A gente vive dentro do ônibus de lá prá cá. E trabalha MUITO e estuda muito também. E...mais as BRIGA com o prefeito... Ele não quer pagá a parte dele... E a gente vai fazer é uma mobilização. Trazer o reitô com ele... Se paga a bolsa é outra coisa. E::... quem não quiser fiCÁ Velho...É SÓ... né?” (risos).

A representação negativa determinada por F6 na contextualização tomada como exemplo acima, implica uma construção de sentido marcada por sua alteridade com a idéia de velhice. A estratégia negociadora e apelativa é feita pela comparação entre os alunos do PEC (trabalhadores/trabalhadoras) e os alunos não-PEC (que só estudam). Esses fatos poderiam estar sendo usados pelo sujeito

negociados para convencer ao educado(a) em não adiantar muito conteúdo ou mesmo, estabelecer uma relação de pedido de ajuda para o cumprimento de atividades futuras ou mesmo, ser aprovada(o).

F1, na mesma contextualização, demonstra-se como detentor de um discurso de fora (que é um outro), concordando com os termos empregados por F6 em um momento da interação em sala de aula. A prática discursiva de F1 é marcada por uma construção de sentido político-ideológica sobre (contra) a condição de passividades dos colegas. Essa representação é mais uma demonstração de que o sujeito se afeta ao representar-se em seu dizer. Dessa forma, as representações se configuram no sentido próprio desse dizer. Maingueneau (2002, p. 114) parece falar de prática discursiva como um constructo existente, inseparavelmente, “das condições discursivas que a produzem, do seu modo de emergência e difusão”.

As representações se convertem em verdades, em discursos sociais, em testemunhos que asseveram algo sobre o mundo representado, um saber em particular, algum tipo de credo ou, melhor dizendo, por tudo o que faz com que os sujeitos se afetem.

Essa noção de representação social inspirada, também, em Des pouvoirs de l'image (MARIN, 1993)¹⁸, considera-a como representante coletiva, seja por

¹⁸ Louis Marin, “L'être de l'image et son efficace”, Des pouvoirs de l'image, gloses. Seuil, "O ser da imagem eo seu efetivo," *Poderes da imagem, glosses*. Seuil, 1993.(Trad.).

exibição (ostensiva), seja por presentificação, isto é, condição segundo a qual um objeto se trona presente em forma de imagem.

É pertinente ressaltar que, Moscovici¹⁹ inaugurou o campo de estudos sobre as Representações Sociais, enfocando nelas a visão do sujeito ativo e criativo. De igual modo, a Teoria das Representações Sociais parece interessada em estudar a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico. No que se refere à ideologia, a Teoria das Representações Sociais, está “(...) relacionada ao contraste que estabelece entre universo reificado e consensual do conhecimento hegemônico”. Por universo reificado podemos inferir ser um mundo mais formal, um mundo da ciência, da política. O universo consensual seria o mundo em que vivemos, o mundo a partir do qual tornamos o não familiar, familiar.

Para Spink (1993, p. 76) “o encontro entre representação e ideologia é um processo desfetichizados de mão dupla, que transforma o estudo da produção do conhecimento em veículo de crítica à dominação, no plano do sujeito individual”.

Finalmente, para efeito de fechamento de nossas considerações sobre as construções de sentido em situações assimétricas em sala de aula, supomos ser ímpar citar, na íntegra, a passagem de Pêcheux (1990, p. 15), para quem:

¹⁹ Ver: MOSCOVICI, Serge (1990) – A máquina de fazer deuses; tradução de maria de Lourdes Menezes – Rio de Janeiro: Imago. Apresenta os aspectos teóricos de sustentação da Teoria das Representações Sociais à luz da Psicologia Social.

O ponto crucial é que, nos espaços transferenciais da identificação, constituindo uma pluralidade contraditória de filiações históricas (através das palavras, das imagens, das narrativas, dos discursos, dos textos etc..) as ‘coisas-a-saber’ coexistem assim como objetos a propósito dos quais ninguém pode estar seguro de ‘saber do que se fala’, porque esses objetos estão inscritos em uma filiação e não são o produto de uma aprendizagem: isto acontece tanto nos segredos da esfera militar ‘privada’ quanto no nível ‘público’ das instituições e dos aparelhos de Estado. O fantasma da ciência régia é justamente o que vem, em todos os níveis, negar esse equívoco, dando a ilusão que sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato de interpretar no próprio momento em que ele aparece.

TERCEIRA PARTE

Noções

Entre mim e mim, há vastidões bastantes
para a navegação dos meus desejos afligidos.

Descem pela água minhas naves revestidas de espelhos.
Cada lâmina arrisca um olhar, e investiga o elemento que a atinge.

Mas, nesta aventura do sonho exposto à correnteza,
só recolho o gosto infinito das respostas que não se encontram.

Virei-me sobre a minha própria experiência, e contemplei-a.
Minha virtude era esta errância por mares contraditórios,
e este abandono para além da felicidade e da beleza.

Ó meu Deus, isto é minha alma:
qualquer coisa que flutua sobre este corpo efêmero e precário,
como o vento largo do oceano sobre a areia passiva e inúmera...

Cecília Meireles

Conclusão

Conclusão

O estudo até aqui realizado, de certo, não esgota o debate sobre a interacionalidade humana. Longe disto, é uma parte ínfima, por assim dizer, de um espaço de investigação que ainda requer lapidações mais específicas e especiais, quando se tratar de análises de formulações enunciativas em contextos assimétricos focalizados, como o da sala de aula.

Esse estudo tratou de aspectos singulares da ordem da heterogeneidade mostrada (e não mostrada) a partir da análise de contextualizações discursivas abstraídas em contexto de sala de aula (alunos do PEC-RP) e sobre o PEC (discurso de fora), num período compreendido entre novembro de 1998 a agosto de 1999.

O corpus com o qual trabalhamos foi composto por recortes discursivos²⁰ retirados de seqüências discursivas produzidas por múltiplos interlocutores, reunindo, assim, um arquivo heterogêneo: um texto escrito, tomado para a análise por ser a materialização polifônica de um discurso anterior (discussões de criação do Programa Estudante Convênio- Rede Pública) e uma série de transcrições orais dos alunos do PEC e de outros agentes interativos sobre o PEC.

²⁰ Os recortes discursivos são a materialidade sobre a qual nos debruçamos para os procedimentos de análises à luz do que recomenda a disciplina Análise de Discurso, de inspiração francesa e, elementos da Teoria das Representações Sociais.

Contido, foi possível contatar com o estudo que o processo de comunicação humana tem recebido tratamentos singulares em termos lingüísticos, associando ramos específicos das ciências humanas, mais especificamente, nos quadros de observação, valorização e análise de processos dinâmicos de trocas de informações, nos quais e pelos quais, os sujeitos são atuantes.

Em Análise de Discurso, dado o interesse em cogitar de que maneira a linguagem pode estar refletida e materializada na ideologia e, de igual sorte, como a ideologia se manifesta na língua, o discurso figura como elemento central. Através dele a língua e a ideologia estão mediadas numa relação intercambiável.

O discurso de sala de aula, aqui limitado ao contexto universitário, especialmente, com relação aos alunos/professores do Programa PEC-RP, possui marcas lingüísticas por vezes explícitas, por vezes dissimuladas nas negociações de sentido desses pares, quando de suas interações cotidianas. Como reveladoras de sentido, essas marcas discursivas também revelam os mecanismos formais de poder constituídos e considerados na interação professor/aluno, nas quais, é comum ao professor o exercício do comando do tópico discursivo na interlocução com os seus alunos.

A tarefa de análise, limitada aos constituintes do universo no qual os educadores se espelham nos alunos e agem como tais, enquanto sujeitos discursivos que dividem seu espaço com “outros”, inferiu sentidos a partir da representação de sua heterogeneidade. Essa representação discursiva marca e

instaura um mundo significativo, segundo o qual, os interactantes posicionam-se perante o eu/outro(s) e, em nosso trabalho, ficou restrita a um número especial de documentos oficiais (Resolução do PEC e quadro de vagas), representações do gênero secundário e às contextualizações discursivas abstraídas da linguagem oral (plano primário), transcritas para efeito de estudo interpretativo.

Os sentido, ao que percebemos, estão como que embaralhados em muitas formulações lingüísticas e metalingüísticas, muitas das quais genéricas, mas que demonstram serem posições e construções operadas pelos sujeitos das interações e, seguramente, um parâmetro de suas alteridades com o outro (poder, situação e condição) e, em outro caso, situações em processo (necessidade de formação, atualização profissional).

O estudo, como reclamado pela disciplina de Análise de Discurso, exigiu de nossa parte uma série de incursões teóricas e paradigmas complementares da filosofia, lingüística, psicologia (centrada no social), sociologia e antropologia. Essa conexão com correntes diversificadas, ao contrário de invalidar a pesquisa, serviu de motivação para buscar os contrapontos de afinidades entre essas ciências, moto pelo qual, nas denominações caracterizadoras. Optamos em contemplar as várias correntes, usando terminologias de viés bakhtinianos (Cf. MAINGUENEAUe CHARADEAU, 2004).

A inferência sobre o discurso do outro e a relevância que esse outro discursivo tem no constitutivo discursivo do eu, nas alternâncias dos sujeitos,

descobrimos a noção real de dialogismo – o que nos ressaltou a complexidade das manifestações lingüísticas em contextos sociais definidos.

De certo, seja pelas considerações sobre contexto interativo ou a partir da idéia de representação, o estudo nos revelou a existência de uma série de crises de identidade entre os pares interactantes, fazendo aflorarem questões como:

- a) Medo de perder o emprego;
- b) Insegurança quanto ao ingresso no Curso de Letras e convívio no meio universitário (situação de estigmatização de valores próprios);
- c) Estigma de incapacidade e preconceito em relação à idade;
- d) Uso de discurso apelativo do cotidiano, extra universitário, como forma de convencer e receber aprovação;
- e) Quebra da estabilidade do paradigma professor/aluno e aluno (PSS)/aluno (PEC-RP), dentre outros.

Com relação ao processo de representação, observamos que o paradigma social a partir do qual o sujeito professor agora estava inserido, determinou uma espécie de desestabilização de suas funções profissionais: um sujeito que precisou voltar aos bancos escolares para completar a formação. Portanto, um sujeito que se manifesta fragmentado.

Essa visão está presente nos discursos em sala de aula: o profissional dividido entre ser professor e ser aluno como implicadores frente ao novo. Ou a difícil tarefa de tornar o diferente parte do próprio.

Por fim, é certo que o estudo aqui formulado não esgota o debate sobre a interatividade. São inúmeras as variações a partir das quais o tema pode ser investigado. É um campo fértil e possível de receber lapidações mais específicas e especiais, especialmente, em termos dos constituintes do eu e do outro, isto é, no terreno da alteridade.

Longe de definir todos os aspectos e campos de saber lingüístico em que se poderia estudar o tema, esperamos ter contribuído para com o estudo em termos de interação, sobretudo, apontando as visões mais pertinentes, a partir das quais seja possível vislumbrar os sentidos e contextos em que o termo é empregado.

Em relação ao quadro das categorizações da AD, a alteridade discursiva está situada no nível do interdiscurso, isto é, no discurso visto a partir das formações discursivas em que o dizer está inserido, fazendo sentido.

Por sua vez, as formações discursivas perpassam os discursos que estão em atuação nos sujeitos, pelos sujeitos e entre sujeitos. Como afirma Infante (1997, p.02) “são espaços de reformulações – paráfrase contraditórios neles próprios”. Tais formações discursivas (que não são fechados) são espaços processuais

constitutivos e heterogêneos (portanto, contraditórios) onde os sentidos são produzidos através dos discursos em diferentes domínios do saber.

Por influência, seja de pressão ou mesmo estigmatização do grupo sócio-cultural, os sujeitos interactantes mudam a sua forma original de comportamento lingüístico e de visão de mundo, refratando novos gêneros para melhor interagir, atuar na alteridade, compartilhando saberes e filtrando outras tantas coisas-a-saber.

Referencial Bibliográfico

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. (org.) *Papel da memória*. Campinas, Pontes, 1999.

ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa e outros. O processo de leitura e escrita na 1ª série. João Pessoa: UFPB/PRAC/FUNAPE, 1998.

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos do estado. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1974.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: ORLANDI, E. P. & GERALDI, J. W. Cadernos de Estudos Lingüísticos. Campinas: UNICAMP – IEL, n. 19, jul./dez., 1990.

_____. Palavras incertas: as não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998

AUSTIN, John L. How to do things with words. Lourdes: Oxford University Press, 1962.

BAKHTIN, M. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. O processo interacional. In.: PRETI, Dino (Org.). Análise de textos orais. São Paulo: Humanitas, 1993.

_____. Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. São Paulo: Pontes, 2001.

BORTONI, S. M. Situações Dialógicas Assimétricas: implicações para o ensino. In: Trabalhos de Lingüística Aplicada, Vol 1 – Língua Materna, Campinas: 1988.

BOUDIEU, P. A Economia das Trocas Simbólicas. 2º ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRANDÃO, Helena H. N. Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobras. São Paulo: UNESP, 1998.

BRATT, Beth. Bakhtini, dialogismo e construção do sentido. São Paulo: UNICAMP, 1997.

CANDLIN, Christopher. Communicative language teaching and the debt to pragmatics. In Ramch, C. (ed.) Semantics: Theory and Application. Georgetown University – Round Table on Languages and Linguistics, 1976.

CHAUI, Marilena. O Que é Ideologia. 37ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1994.

COOK-GUMPERZ, J. Toward a Sociolinguistics of Education. Mimeo. University of California: Berkeley, 1987.

DOSSE, François. História do estruturalismo – 2. o canto do cisne, de 1967 a nossos dias; tradução de Álvaro Cabral, São Paulo/Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1994.

EHLICH, Konrad. Discurso escolar: diálogo? In.: Cadernos de estudos lingüísticos, 11: 1986.

FOUCAULT, M. L'ordre du discours. Paris: Gallimard, 1971.

_____. Archiologie du savoir. Paris: Gallimard, 1969.

FURLANETTO, Marta Maria. Gênero discursivo, tipo textual e expressividade. Florianópolis: UFSC, 1995

GERALDI, João Wanderley. Linguagem e interação. Campinas (IEL)/Unicampi, 1990.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Escrita e Poder. 3ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOFFMAN, Erving. A representação do eu na vida cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. A elaboração da face – uma análise dos elementos rituais na interação social. In: FIGUEIRA, Sérvulo Augusto (org.). Psicologia e Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed., 1980.

_____. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC Ed., 1988.

GREGOLIN, Maria do Rosário V. (Org.). Filigranas do discurso: as vozes da história. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2000.

GUMPERZ, John & Cook Gumperz, Jenny. "Introduction: language and the communication of social identity". In: Gumperz, J. J. (ed.) *Language and social identity*. Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, John J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Sikva e Guacira Lopes Louro. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HENRY, Paul. *A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso*. Tradução de Maria Fausta P. de Castro. Campinas: UNICAMP, 1992.

HYMES, D. Introduction in Cazden, C., V. John & D. Hymes (orgs.) *Functions of Language in the Classroom*, New York: Teachers College, 1972.

INFANTE, Silvana Serrani. Diversidade e alteridade na enunciação em línguas próximas. In., *Revista de Letras* nº 14 "Alteridade e Heterogeneidade, 1997.

KOCH, Ingedore G. V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____.; JUBRAN, C.C.S.; RISSO, M. S.; URBANO, H.; MARCUSCHI, L. A.; FÁVERO, L. L.; SANTOS, M. C. O. T. Aspectos do pensamento do fluxo de informação no discurso oral dialogado. In: *Gramática do Português Falado Vol. I: A ordem*, A T. CASTILHO (Org.), Campinas: UNICAMP/FAPESP, 1990.

KRAMSCH, C. Interactions langagières en classe de langue: l'état de la recherche anglophone et hermanophone. *Estudés de Linguistique Appliquée* n.º 55, Paris, 1984.

LANE, Silvia T. Mourer. *O Que é Psicologia Social*. São Paulo: Nova Cultura: Brasiliense 1985.

LEVINSON, Stephan. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1983.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Estudo de língua falada e aula de língua materna*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2ª ed., Campinas, São Paulo: 1993.

_____. *L'analyse du discours*. Hachette: Paris, 1991.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. Editora da UFMG: Belo Horizonte, 2000.

MALDIDIER, D. (Re) lire Michel Pêcheux aujourd'hui. In: L'inquiétude du discours. Paris: Cendres, 1990.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Lingüística do Texto: o que é como se faz. Recife: UFPE, Série Debates 1, 1983.

_____. Análise da Conversação. São Paulo: Ática, 1986.

MILANEZ, Wânia. Pedagogia do oral: condições e perspectivas para sua aplicação no português. Campinas, SP: Sama, 1993.

MOSCOVICI, Serge. A máquina de fazer deuses. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Imago: Rio de Janeiro, 1990.

MUSSALIN, F. e BENTES, A. M. (Orgs.). Introdução à lingüística. Vol. 02. São Paulo: Cortez, 2001.

NETTO, J. Teixeira Coelho. Semiótica, Informação e Comunicação. 2ª ed., São Paulo: Perspectiva, 1980.

.

ORLANDI, Eni Pulcinelli et alii. Vozes e Contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____, Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

_____, Entremeio e discurso. In: ---. Interpretação. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.) *Papel da memória*. Campinas, Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, Pontes, 1990.

PECHEUX, Michel. O Discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. de Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas, São Paulo: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, Michel. Les vérités de la palice. Maspero: Paris, 1975 (Trad. bras. Semântica e Discurso, E. Orlandi et alii, Editora da Unicamp, 1997).

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et alii. *Papel da memória*. Trad. e intr. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

RICOER, Paul. O outro como si-mesmo. Campinas: Papiros, 1994.

ROUDINESCO, E. E PLON, M. Dicionário de psicanálise. Trad. Vera Ribeiro. Rio: Zahar, 1998

ROSA, Margaret. Marcadores de Atuação. São Paulo: Contexto, 1992.

ROULET, Eddy. Echanges, inventions et actes de langages dans la struture de la conversation. Études de Linguistique Appliquée 44: 1981.

_____, Strategies d'interaction, modes d'implication et marqueurs illocutoires. Cahiers de Linguistique Française: acts de langage et structure de la conversation. Genebra, Université de Genève, 1980.

SILVA, Luiz Antônio da. Estruturas de participação e interação em sala de aula. In.: PRETI, Dino (org.). Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2002.

SOARES, Magda. Linguagem e Escola – uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1992.

SPINK, Mary Jane (Org.). O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. Brasiliense: São Paulo, 1993.

TODOROV, T. Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique, suivie de Ecrits du cercle de Bakhtine, In.: BRAIT, Beth (org.). Dialogismo e construção do sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

URBANO, Hudinilson. Uso e abuso de provérbios. In.: PRETI, Dino (org.). Interação na fala e na escrita. São Paulo: Humanitas, 2002.

VANDIJK, Teun A. Text – an interdisciplinary journal for the study of discourse. Berlin: Mouton de Gruyter, 1990.

VOGT, C. Linguagem, Pragmática, Ideologia. São Paulo: HUCITEC/FUNCAMP, 1980.

WATZLAWICK, Paul, BEAVEIN, Janet Helmick e JACKSON, Don D. Pragmática da comunicação humana. São Paulo: Cultrix, 1993.

WERNECK, Vera Rudge. A Ideologia na Educação: Um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. 2ª ed., Petrópolis: Vozes, 1994.

ANEXOS

I Contextualizações discursivas;

(ANEXO I)

CONTEXTUALIZAÇÕES DISCURSIVAS ABSTRAÍDAS DO CORPUS (fragmentos)

a) DIRCURSOS SOBRE /DO PEC – RP (INSTITUCIONAL)

Serão relacionados os textos norteadores do Programa PEC – RP assim como alguns textos de entrevistas com representantes legais da Universidade que participaram efetivamente da elaboração das propostas de criação do referido programa:

- I) Resolução Nº 61/97 que cria o Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC – RP), em caráter experimental, e estabelece normas com vistas ao ingresso, em 1998, de professores da educação básica, pertencentes às Instituições Públicas de Ensino, para realização de Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura;
- II) Manual do candidato e orientações sobre o Convênio com as prefeituras interessadas no Programa Estudante Convênio – Rede Pública / PEC-RP.

II Texto institucional: Resolução PEC – RP.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Resolução Nº 61/1997

Cria o Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP), em caráter experimental, e estabelece normas com vistas ao ingresso, em 1998, de professores da educação básica, pertencentes às Instituições Públicas de Ensino, para realização de Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura.

O CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, no uso das atribuições que lhe confere o artigo 33, alínea “n”, do Estatuto da UFPB, combinado com o disposto no artigo 44 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996;

CONSIDERANDO a necessidade de a UFPB reforçar a sua contribuição para a qualidade da educação básica nas Instituições Públicas de Ensino;

CONSIDERANDO o grande contingente de professores atuando, em salas de aula, na escola pública das redes estaduais e municipais, sem a titulação em Cursos de Licenciatura necessários à sua atuação;

CONSIDERANDO a disponibilidade de vagas em Cursos de Licenciatura da UFPB e

CONSIDERANDO a deliberação do plenário deste Conselho, em reunião realizada nos dias 15 e 16 de julho de 1997, conforme consta do Processo nº 23074.011810/97-48, originário da Pró-Reitoria de Graduação,

RESOLVE:

Art. 1º - Criar, em caráter experimental, o Programa Estudante Convênio – Rede Pública (PEC-RP), cujas normas estão estabelecidas na presente Resolução.

Art. 2º - O PEC-RP destinar-se-á ao ingresso de professores da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), integrantes de Instituições Públicas de Ensino, para realização de Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura, mediante celebração de convênios entre a UFPB e as respectivas Instituições Públicas de Ensino.

Parágrafo Único – O ingresso a que se refere o *caput* deste artigo dar-se-á por meio de processo seletivo realizado pela UFPB, nos termos do disposto nesta Resolução.

Art. 3º - A Comissão Permanente do Concurso Vestibular – COPERVE é o órgão responsável pela execução do processo seletivo do PEC-RP, em todas as suas fases.

Art. 4º - Os cursos de graduação oferecidos estão relacionados na tabela anexa a esta Resolução.

DA INSCRIÇÃO

Art. 5º - A inscrição será aberta por Edital que especificará, entre outras instruções complementares, o valor da taxa de inscrição, as agências bancárias autorizadas, os locais de inscrição, o calendário das provas (o período, os locais,

os horários) e a relação das vagas ofertadas, com os respectivos cursos, *campi* e turnos.

Art. 6º - Considerar-se-á apto a se inscrever no processo seletivo destinado às vagas do PEC-RP o professor que atue no município sede do respectivo *campus* da UFPB ou em municípios circunvizinhos e atenda, no ato da inscrição, a todos os requisitos abaixo:

- 3 ter concluído o ensino médio (2º grau) ou equivalente;
- 4 ser professor vinculado à Secretaria de Educação ou órgão equivalente e estar atuando em sala de aula;
- 5 estar em efetivo exercício do magistério, na Rede Pública de Ensino, há, pelo menos, 02(dois) anos;
- 6 ter, no mínimo, um tempo restante de 09(nove) anos para a aposentadoria, no exercício do magistério.

Art. 7º - Para efetuar a inscrição, o candidato ou seu procurador legalmente constituído deverá:

- 7 entregar, no local da inscrição, a seguinte documentação:
- 8 requerimento de inscrição, devidamente preenchido;
- 9 comprovante de pagamento da taxa de inscrição;
- 10 cópia do documento comprobatório de conclusão do ensino médio (2º grau) ou equivalente;
- 11 uma fotografia 3X4 recente.

12 apresentar, no local da inscrição, Cédula de Identidade fornecida por órgão competente, ou entregar cópia autenticada desse documento no caso de inscrição por procuração.

13 declarações da Instituição Pública de Ensino conveniada ao PEC-RP comprovando o cumprimento das exigências contidas nas alíneas “b”, “c” e “d” do artigo 6º.

Art. 8º - No ato da inscrição, o candidato deverá escolher apenas 01(um curso) e seu respectivo turno e *campus*.

Art. 9º - Ao inscrever-se, o candidato firmará declaração de que aceita as condições estabelecidas nesta Resolução, no convênio firmado, no Edital de Inscrição e em instruções complementares, e de que delas tem pleno conhecimento.

DAS PROVAS

Art. 10 – O processo seletivo para ingresso nos Cursos de Graduação, Habilitação Licenciatura, constará de provas das matérias Língua Portuguesa e Matemática, realizadas em uma única etapa, comuns e idênticas para todos os cursos ofertados.

§ 1º - A prova da matéria Língua Portuguesa constará de redação, com peso 04(quatro), e de questões de múltipla escolha, com peso 06(seis).

§ 2º - A prova da matéria Matemática constará de questões de múltipla escolha.

§3º - As provas do processo seletivo deverão aferir conhecimentos específicos em nível de ensino médio (2º grau).

Art. 11 – Na elaboração das provas, além do conteúdo das questões, deverão ser consideradas as normas pedagógicas recomendadas na avaliação da aprendizagem.

Art. 12 – Da elaboração das provas participarão docentes da UFPB, indicados, prioritariamente, dentre aqueles que ministrem ou tenham ministrado disciplinas relacionadas com as provas deste processo seletivo e identificados com o ensino médio (2º grau).

DA APLICAÇÃO E DA CORREÇÃO DAS PROVAS

Art. 13 – Os fiscais, para os trabalhos de aplicação das provas, serão convidados, em ordem de prioridade, dentre:

I – professores universitários;

II – funcionários da UFPB com instrução de nível superior;

III – alunos dos cursos de pós-graduação e graduação da UFPB;

IV – outros servidores públicos, com instrução de nível superior, dando-se preferência aos que tenham revelado bom desempenho na fiscalização de concursos vestibulares da UFPB.

Art. 14 – A correção da redação na prova de Língua Portuguesa será realizada por professores universitários e do ensino médio (2º grau) da rede pública, com formação superior nas respectivas áreas de conhecimento.

Parágrafo único – Cada redação será avaliada por dois professores examinadores, sendo um deles responsável pela revisão da correção da mesma redação.

DA CLASSIFICAÇÃO

Art. 15 – Classificar-se-ão os candidatos, por curso, em ordem decrescente das médias ponderadas das notas obtidas nas provas de Língua Portuguesa (peso 6) e Matemática (peso 4), até o limite das vagas ofertadas.

§ 1º - Não participará da classificação o candidato que não comparecer a qualquer uma das provas ou obtiver, na prova da matéria Língua Portuguesa, uma nota inferior a 20% (vinte por cento) do total dos pontos da prova ou obtiver nota igual a zero na prova de Matemática.

§ 2º - No caso de empate na disputa pela última vaga, serão classificados os candidatos com maior média final na prova da matéria Língua Portuguesa.

§ 3º - Persistindo o empate, serão classificados todos os candidatos que se encontrarem empatados.

Art. 16 – Os candidatos que participarem da classificação e não obtiverem média suficiente para ocupar uma das vagas do curso sobre o qual recaiu sua opção poderão concorrer, mediante reopção, nos termos do § 3º deste artigo, às vagas remanescentes do processo classificatório referido no artigo anterior, observado o prazo a ser fixado pela COPERVE através de Edital.

§ 1º - As vagas remanescentes do Concurso Vestibular 1998 – concluído todo o processo classificatório -, relativas aos cursos de Licenciatura que também integram o PEC-RP, serão destinadas ao Programa Estudante Convênio – Rede Pública.

§ 2º - As vagas referidas no parágrafo anterior poderão, mediante Edital publicado pela Pró-Reitoria de Graduação, ser preenchidas pelos candidatos que, embora

não eliminados do processo seletivo do PEC-RP, e respeitando-se a ordem decrescente das respectivas pontuações, não tenham conseguido classificação às vagas iniciais de que trata o artigo 5º.

§ 3º - Para fins e efeitos deste artigo, a reopção só poderá recair sobre o mesmo curso da opção inicial do candidato, oferecido no mesmo *campus* em outro turno, e a classificação será feita observando-se a ordem decrescente das médias finais obtidas.

Art. 17 – Em virtude da natureza do processo seletivo do PEC-RP, não será permitida, em hipótese alguma, nem a revisão, nem vista de provas, nem a recontagem de pontos.

DA MATRÍCULA

Art. 18 – A matrícula nos cursos de graduação somente será permitida a candidatos classificados e que sejam portadores de escolaridade completa, em nível de ensino médio (2º grau) ou equivalente.

Art. 19 – A matrícula somente se dará no *campus*, curso, turno e período letivo para os quais o candidato foi classificado.

Art. 20 – A matrícula dos candidatos classificados nos respectivos cursos será efetuada, pelo candidato ou seu procurador legalmente constituído, em duas etapas:

14 matrícula prévia, nos setores competentes, para fins de vinculação à Universidade e admissão aos respectivos cursos;

15 matrícula em disciplinas, na coordenação do curso correspondente.

§1º - A matrícula prévia será convocada por Edital.

§2º - A matrícula prévia é obrigatória, sob pena de perda do direito aos resultados obtidos no processo seletivo do PEC-RP.

§3º - A matrícula em disciplinas só poderá ser realizada por candidato que tenha efetuado sua matrícula prévia.

§4º - A possibilidade da matrícula institucional, nos termos da Resolução nº 22/96, do CONSEPE, não se aplica aos alunos do PEC-RP.

Art. 21 – Perderá o direito aos resultados obtidos no processo seletivo e, conseqüentemente, à vaga no curso, o candidato que não comparecer, pessoalmente ou através de procurador legalmente constituído, ao ato da matrícula prévia, ou não apresentar a documentação exigida, nos termos do Edital previsto no artigo anterior.

Art. 22 – A matrícula prévia de candidato classificado para o curso no qual já é aluno, devidamente matriculado, não implica em preenchimento de vaga, ficando esta a ser ocupada de acordo com a forma prevista no artigo 23 desta Resolução.

Art. 23 – As vagas que venham a ocorrer após a matrícula prévia serão preenchidas mediante a classificação de novos candidatos, observado o disposto no artigo 15.

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 24 – O aluno do PEC-RP não terá direito à mudança de curso a que se refere o artigo 92, incisos II, III e IV, do Regimento Geral da UFPB, ressalvados os casos de reopção de turno, do mesmo curso e *campus*.

Art. 25 – Aplica-se ao aluno do PEC-RP o regime disciplinar previsto para o corpo discente no Regimento Geral da Universidade.

Art. 26 – Além dos casos previstos nas normas vigentes na UFPB, será desligado do curso em que está matriculado o aluno do PEC-RP que:

I – for reprovado:

16 em 03(três) disciplinas num mesmo período letivo; ou

17 02(duas) vezes numa mesma disciplina.

II – não realizar a matrícula em disciplinas em qualquer período letivo.

Art. 27 – No estabelecimento dos convênios a que se refere o artigo 2º da presente Resolução, deverá estar explicitada a contrapartida das respectivas secretarias ao Programa, especialmente no que se refere a:

18 pagamento da taxa de inscrição dos candidatos às vagas oferecidas;

19 adequação ou liberação parcial de carga horária de trabalho do aluno do PEC-RP para que possa se dedicar ao curso de graduação;

20 auxílio financeiro ao aluno do PEC-RP, na forma de bolsa de estudos ou outros benefícios, enquanto estiver freqüentando, com aproveitamento, o curso para o qual foi selecionado;

21 possibilidade de o aluno do PEC-RP ascender funcionalmente na carreira do magistério após concluído o curso.

Art. 28 – Será excluído do processo seletivo, em qualquer fase, o candidato que utilizar processo fraudulento na inscrição, usar meios ilícitos na sua realização ou atentar contra a disciplina e a boa ordem dos trabalhos, na sala de provas ou nas suas proximidades.

Parágrafo único – Além da exclusão, outras punições poderão ser solicitadas para o candidato incurso nos termos deste artigo, levando-se em conta a gravidade da ocorrência e os danos materiais ou pessoais que houver causado.

Art. 29 – As reclamações atinentes ao processo seletivo do PEC-RP deverão ser encaminhadas à Pró-Reitoria de Graduação até 05(cinco) dias após a publicação dos resultados pela COPERVE, observando-se o que dispõe esta Resolução.

§ 1º - A Pró-Reitoria de Graduação apreciará a matéria no prazo de 10(dez) dias, a contar da data de entrada da reclamação no Protocolo Geral da Reitoria.

§ 2º - Esgotado este prazo, o interessado terá 05(cinco) dias para recorrer ao CONSEPE, que decidirá conclusivamente sobre o recurso interposto.

Art. 30 – Os casos omissos nesta Resolução serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Graduação, cabendo recurso ao CONSEPE, no prazo de 10(dez) dias, após ciência do interessado.

Art. 31 – Os recursos e as reclamações não terão efeito suspensivo.

Art. 32 – Em virtude do caráter experimental do PEC-RP, a presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, exclusivamente para a seleção, admissão e acompanhamento acadêmico-disciplinar dos alunos ingressantes no Programa em 1998.

Parágrafo único – Com vistas à continuidade do Programa nos anos subseqüentes, o PEC-RP/1998 deverá ser avaliado pelas partes conveniadas durante sua execução.

Art. 33 – Revogam-se as disposições em contrário.

CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, em João Pessoa, 16 de julho de
1997.

JÁDER NUNES DE OLIVEIRA

Presidente

Anexo à Resolução N° 61/97, do CONSEPE – CURSOS OFERECIDOS

Anexo à Resolução N° 61/97, do CONSEPE – CURSOS OFERECIDOS			
CAMPUS	I (João Pessoa)	Período	Período
CÓDIGO	CURSO	98.1	98.2
01	Ciências	Diurno	-
02	Ciências	-	Noturno
03	Educação Artística	Diurno	-
04	Educação Artística	-	Noturno
05	Física	Diurno	-
06	Física	Noturno	-
07	Geografia	Noturno	-

08	História	Noturno	-
09	Letras	Diurno	-
10	Letras	Noturno	-
11	Matemática	Diurno	-
12	Matemática	Noturno	-
13	Química	Diurno	-
14	Química	Noturno	-
15	Pedagogia	Diurno	-
16	Pedagogia	Noturno	-
CAMPUS II (Campina Grande)		Período	Período
CÓDIGO	CURSO	98.1	98.2
17	Ciências Sociais	Diurno	-
18	Ciências Sociais	-	Noturno
19	História	Diurno	-
20	História	-	Noturno
21	Letras	-	Noturno
22	Matemática	Diurno	-
23	Pedagogia	Diurno	-
24	Pedagogia	-	Noturno
CAMPUS IV (Bananeiras)		Período	Período

CÓDIGO	CURSO	98.1	98.2
25	Técnicas Agropecuárias	Noturno	-
CAMPUS V (Cajazeiras)		Período	Período
CÓDIGO	CURSO	98.1	98.2
26	Ciências	-	Diurno
27	Ciências	Noturno	-
28	Geografia	-	Diurno
29	Geografia	Noturno	-
30	História	-	Noturno
31	<i>Letras</i>	-	<i>Diurno</i>
32	<i>Letras</i>	<i>Noturno</i>	-
33	Pedagogia	-	Diurno
34	Pedagogia	Noturno	-

DIRCURSOS SOBRE OS ALUNOS DO PEC – RP

As contextualizações discursivas aqui colocadas foram retiradas do material gravado (algumas informalmente) e transcrito. Primeiro (A), com professores e coordenadores de curso/PEC. O material de referência inicial (transcrições dos discursos)

Contexto de ocorrência 1 (A): Preparação para matrícula dos alunos do período 98.2 (Data:).

Legenda: f1 = coordenadora local do PEC / f2 = coordenador de curso

f1 – Aqui a gente pensou em colocar separado como em Campina, mas não vai ser muito bom. Estão assim...é ...melhor deixar todas juntas. Os alunos se ajudam... E i dando trabalho orientar todos. Tem delas que não vão acompanhar... e... a gente colocou lá daquele lado, junto dos alunos do vestibular NORMAL.

[

f2 é melhor mesmo ((riso)).

F1 – Vamos ver no que dá, ne? Ainda estão se agrupando. Mas ficam no grupo delas na sala e não falam NA-DA...lá na classe...quase nada. Chamo.. e nada...não sabem dizer, né?

F2 – A adaptação vai ser difícil... mas... as salas...elas...

[

f1 - JÁ TÔ VENDENDO isso... E qual sala vai caber todo mundo? Aquelas lá de cima.... ou as novas da enfermagem...? Tem que pedir pra eles logo viu...

f2 - Não esquecer de reunir todo mundo no dia da matrícula para explicar tudo...dos créditos e das habilitações, as duas, né?

.....

22 DISCURSO DOS ALUNOS DO PEC – RP

F3 - ...achei muito interessante, legal... Para quem teve tempo de lê...eu num tive... É muita correria...Num deu muito tempo lá...pra gente ita n é sacrificado...Sem liberação... Mas eu li um pouco. Ele diz assim, da lingüística, né? Mas tem aquele home...como é? Ai ((riso)) eu fiquei sem comPREENDER TUDO...

.....

....

F2 - ...Saussure...que nome hén? ((risos)) É ferrugem...((risos)). É mesmo professor. O texto foi ótimo de ler...MUITO bom. Eu passei ATÉ TARDE lendo... o que pude... depois fui::: it-pa-rá aula de lá. Ai::: o resto não deu pra... lê tudo.

.....

....

F6 – Ai na ...lá na apostila, ela dizia...deixa eu vê::... (linguagem verbal e não verbal). É... “os gesto...” assim (...). “No animal” e do humano...da linguagem também gostei.

.....

....

F2 – Eu gostei da parte das abelha... ele dizia que “elas tem comunicação...” como é isso daqui...da dANÇA? É muito nome de hOMI pra gente ita ((risos)).

.....

....

F3 – Essa disciplina é diFÍCIL PROFEssor... é muita COISA. O senhor pensa que a gente só tem ela pra estudar? Ele diz assim... que “as abelha...” elas voa e dizem pras outra a distância da flor... e elas sabem disso pela dança, não é?

.....

.....

F8 – “É... o governo diz que a gente é demitido se não se formar em cinco anos, né? E, assim... a gente i escolhendo o curso melhor pra gente...né? Que é mais certo ita , né? A matemática não dá pra mim.... Ciência, né?”

.....

....

F3 – “Sei não... Eu sempre tive um sonho da Universidade...e foi assim, quando o prefeito falou... e, mesmo sem ajuda da bolsa...TÁ AI, EU VIM. Eu vim pra Letras... Eu preciso do meu emprego...meu marido trabalha lá na roça... é

agricultor. Eles dizem que em 2005 tem que ter o Curso Superior...Agora não dão ascensão...num vale pro fundamental...”

.....

.....

F6 – Aqui os colega pensam que a gente é só velha... Tudo velha...né? Eu? Me sinto muito bem... Mais gente devia está aqui...mais colega. E num é fácil fica assim, indo e vindo it lá todo dia...A gente não tem tempo de ita n, né? E...você...o tempo é de vocês. So estuda. A gente...eu..no meu caso, né... ainda vou prepara a aula de de tarde. Pensa que é fácil? (resmingou).

.....

.....

F2 – É isso ai companheira.... Pensa que é só moleza...A gente vive dentro do ônibus de it pra cá. E trabalha MUITO e it ita n também. E ainda AS BRIGA com o prefeito...ele não quer pagá a parte dele... E a gente vai fazer é uma mobilização. Trazer o Reitor com ele.... se paga a bolsa é outra coisa. E:: quem não quiser FICÁ VELHO...É SÓ... (risos).

.....

.....

F8 – Eu pego a moto de lá até São José e o meu marido vem... Ai o carro pra São Gonçalo e fico na carona dos de Sousa e Pombal, né. Na hora da volta meu marido fica me esperando na moto pra voltar pra lá. E o tempo de

estudo...vai embora todinho nisso. E esses menino diz que a gente é isso e aquilo...não é certo não.

F4 – Essa diferença que ele faz...deixa eu vê...linguagem, língua e fala... Eu entendi um pouco, mas...e ela diz que é social e individual... é assim mesmo? Eu achei difícil..muito... Essa disciplina é muito (risos). Tem que lê muito e tempo que é bom...(risos). E dissero que não tem trabalho...é prova é? Agora, o senhor notou que só a gente fala mais? Os outros num falam muito, né?

.....

A

Texto coletado em 14/03/00
Esc. Municipal Duque de Caxias
Cajazeiras – PB
Legenda: P (1,2,3... = professor(a) participante).

Ex.: Seqüência 5 –b

.....

.....

P1 “Eu me sinto muito a vontade prá dizer isto... Assim, o povo diz que filho de gato, gatinho é, né? E...se na família tem gente que num qué... é o que?”

.....

.....

P2 “A gente é aqui é só saber mais, né? Ela diz que corta a bolsa se a gente é e quinze reais de menos, faz uma falta...como todo mundo fala. Agora...tem muita gente que devia ser aqui... que num faz nada de tarde. E agente vem, né? E é bom mesmo. Hoje...tava chovendo e...de lá quase num encontrava carro praqui ...e é”.

.....

.....

P3 “Esse autor, Cagliari ,né? Ele diz que a leitura é... deixa eu vê... ‘a extensão da escola na vida da gente...’ É interessante que é mesmo...e a gente lê pouco. Devia lê it ita mais... Eu nem sabia desse autor e gostei....”

.....

B

Texto coletado em 17/04/00

Esc. Municipal Duque de Caxias

Cajazeiras – PB

Legenda: P (1,2,3... = professor(a) participante).

Ex.: Seqüência 10- a

.....

.....

P6 “ Hoje é segunda, né? E já começou assim... Virgem Maria! Dá vontade de ita lá mesmo... e tem de i aqui também. Quero ita como é que a gente termina o planejamento... com aquele monte de exigência toda... que tem que ser, que tem que escrever...”

.....

.....

P6 apresenta

P2 “Agora é que i entendendo...que ela fala de que ‘a leitura é ...um processo...’ E é assim de pouquinho a pouquinho que eles vão aprendendo....mas tem muitos que num quer nada com nada... e responde em cima de bucha tudo...”

.....

.....

P10 “Eu gostei muito... pré quem tem tempo de lê foi ótimo mesmo. Eu não sabia assim de letramento... Estudei dela aquele (x) que fala de redação... muito bom e nem lembrava mais dele...dela...”

.....
.....
P3 “Eu fui lá e (Fulana) me recebeu muito de nariz empinado... fiquei morta... dizendo que eu tinha faltado muito e... ‘os quinze só sai se ita com (Fulana) pessoalmente’. Também...eu não preciso disso mesmo...”

DISCURSO DE SALA DE AULA

LETRAS: CFP/ CAMPUS V (Lingüística I)

F1 – Professor; f2/3/4/5 e seguintes – alunos.

Aula ministrada no Curso de Letras. Data da coleta: 05/02/98

SELEÇÃO DE DISCURSO: transcrições de contextualizações discursivas por linhas

(...)

F1 Praticamente todos já devem saber algo depois da leitura de Orlandi...lá no livrinho “O que é lingüística...” ela coloca os conceitos importantes... então, como a gente viu ontem... é possível... constatar que a “Lingüística é uma ciência que se preocupa em estudar a linguagem verbal humana...” é.. ná pagina 10 ela faz a afirmação que acabo de fazer...

F2 [mas o senhor não falo de antes...do saber e do poder... ela já começa com isso aí, né?

F3 Ela diz que o homem domina o mundo de muitos jeito...pelo conhecimento...

F1 ...é certo que o homem exerce certo domínio...o conhecimento é uma das formas... É por isso que a gente diz que ‘saber é poder’... Então, a linguagem humana... é...melhor dizendo, na parte sobre o saber e poder ela diz que tudo que é forma de conhecer o homem se interessa...o homem vive querendo uma resposta para tudo o que há... é um texto introdutório... e acho que a gente já tinha falado um pouco nisso ontem...nas duas aulas...

F2 foi... eu... sim....é que não fiquei até o fim. Ai eu acho que adiantei o outro. Eu gostei da parte das abelha... ele dizia que elas tem comunicação...como é isso daqui...da dança? É muito nome de homem pra... gente saber (risos).

F4 [não é esse não... esse ai é pra outra semana...

F1 então, a Lingüística se preocupa com a linguagem verbal...falada ou escrita. Não é a questão dos animais... a gente vai estudar mais adiante...né? Ela ainda tece alguns comentários sobre a distinção entre o que é da lingüística e o que é gramática...

F6 é.... ela diz da gramática de Port Royal.... parece o nome do fermento de bolo (risos)...como é professor?

F1...Port Royal....é a escola...foi na França...creio que por volta de...deixa eu ver 1690...é isso. Não mais se prendia a descrição de uma só língua particularmente...a língua era pensada enquanto generalidade. Mas é mais um modelo, um modo de estudar a língua... no século XVII... mas eu pedi que vocês dessem uma olhada no texto de Mattoso, lembram? Sobre a história da Lingüística...((barulho))

F3 ((barulho))...achei muito interessante, legal... Para quem teve tempo de lê...eu num tive... É muita correria...Num deu muito tempo lá...pra gente estudá é sacrificado...Sem liberação... Mas eu li um pouco. Ele diz assim, da lingüística, né? Mas tem aquele home...como é? Ai eu fiquei sem compreender tudo...

F1 calma... assim fica complicado a gente estudar...vamos por parte... (barulho). É preciso ler...Mattoso é importante... pode até parecer um texto chato...mas é importante... creio.... deve ter... mais de um....

F4 [tem na biblioteca? Vou lá... ()

F2 () pega um pra mim....

F1 minha gente não é possível trabalhar assim...depois....livro ... pega depois... então... como falei... podemos continuar? Senhoras e senhores...por faVOR...() obrigado. Como estava falando... os princípios fundamentais de Port Royal é a descrição da língua mas a gramática comparada...é mais um estudo da história da língua...propriamente dita... creio. Século XIX...vejam ai... ela aborda a questão... o que se fazia na verdade era comparação de línguas... assim, o Inglês, com o Alemão, o Francês...etc. Vocês devem fazer uma leitura em Maurice Leroy... primeiro capítulo...

F2 mais um! O senhor pensa que a gente só tem a sua matéria... ()é coisa demais...né?

F1 [...não estou dizendo que tem que ler...mas deveriam... as discussões em torno das gramáticas comparadas do século XIX... até pelo fato de se observar como acontece mudança nas línguas... A língua está em constante evolução e a gramática parece evoluir mais lentamente... isto indica que ... como diz a nossa autora "...a mudança das línguas não depende da vontade dos homens, mas segue

uma necessidade da própria língua, e tem uma regularidade, isto é, não se faz de qualquer jeito”. É importante salientar que se a gente observar mais atentamente, mesmo comparando a escrita antiga da nossa língua...textos mais antigos, observamos que a forma de disposição do próprio texto é um pouco diferente da atualidade...palavras novas vão surgindo e novas formas de usar as palavras....

F3 o ministro falou “imexível” ...(risos) vai a gente dizer...

F1 pois é...tais coisas acontecem...

F3 [a gente não pode dizer nada errado que logo cai gente em cima...”você...estuar de Letras...” é dose mesmo.

F1 a gente precisa discutir esse conceito...de certo...de errado...Melhor dizer que a gente fala diferente... tem um texto de Cagliari...

F2 [outro? Como é mesmo...? escreve ai teacher....(risos).

F1 Cagliari....não lembro bem o capítulo...o livro é Alfabetização e lingüística...e... tem NA Biblioteca...

F4 [pelo que TO VENDo...vai ser moído passar nesta disciplina...é coisa deMAIS PROFESSOR!

F1 não vamos começar....então....continuANDO....((barulho)) em Orlandi::: é possível notar que os estudos lingüísticos, se é que se pode chamar assim, foram importantes também quando se estabelece comparações das línguas européias...o::: tupi ainda era desconhecido...antes, pouco registrado... essas língua são conhecidas como indo-européias... o indo-europeu é considerado língua de origem. O estudo, isto é, das comparações dessas línguas se consideram as

famílias...e ramos. Vocês podem ler a respeito em Dubois...no dicionário de lingüística...((risos))... vou anotar... ((risos)).

F5 minha GENTE...ISTO É IMPORTANTE...(!) VOCÊS FICAM CONVERSANDO...e rindo...por causa das pronúncias... O::: senhor sabe se tem lá...na biblioteca?

F1 tem sim...alguns volumes que a gente pediu semestre passado... certo? ContinuANDO...((riso)) obrigado... então, a partir das comparações feitas se buscava determinar a existência da língua original.. a partir da qual todas as outras seriam derivadas... Orlandi diz “língua de origem” claro que é algo muito teórico...é mais um conceito...mas chegaram a escrever textos de fábulas em indo-europeu...

F8 então existiu mesmo essa língua...da Europa...? indo-europeu...

F1 segundo Orlandi...outros teóricos comentam o fato...e não vou mais ficar citando uns e outros...bem...achavam que se tinha chegado, pelas comparações feitas, a uma língua que, mesmo não mais existente, seria possível uma certa reconstrução dela...e realmente escreveram fábulas nesta suposta língua núcleo. Notem que a comparação feita, ou comparações ...eram com base no texto escrito. A fala é bem mais antiga que a escrita... saber como era a língua indo-européia é mesmo uma abstração...

F8 antes de Cristo...o homem já tinha uma forma de escrita...não é mesmo...

F1...é claro....mas isto não quer dizer que os primeiros humanos...ou mesmo os primeiros europeus tinha tal e qual forma de escrita...e que essa forma refletia o falar ...um idioma... Compreendem?

F2 ela fala de mudança....olha...de “sordado por soldado” ...

F1 é...e tal regularidade não acontece por acaso...muito embora seja variante de língua para língua... aqui observamos em mulher , variações de mulé e muié...o que nos faz concluir que certos vocábulos terminados em -lher podem variar em lé e é...certo? O caso de colher...também... O certo é que as línguas modernas...evoluíram em parte do latim...e do latim vulgar...Vocês devem ter visto nas aulas de latim... na página 15 podemos observar certas evoluções dos vocábulos em espanhol e em português a partir do latim....lluvia ... chuva....do latim pluviam.

F2 sim

F4 ()

F5 eu custei um pouco a compreender isso...mas é complicado...e ela fala assim no livro...a gente fica quase em saber... tudo muito juntinho...estou enferrujada...(risos).

F8 eu também...()

F1 mas tudo foi importante para a constituição da lingüística como ciência...é a metalinguagem...a linguagem explicando a própria linguagem...

F4 ei gente...o ônibus parece que já vai...volto já...vou só guardar o meu lugar...

F1 pera lá... é todo dia assim... tá complicado trabalhar assim....a gente quebra o ritmo constantemente... vou continuar...todas essas abstrações determinaram um certo rigor científico... isto já nos anos 50...A figura de Chomsky com a teoria do inatismo da linguagem...já falei sobre isto aqui..antes...dos sistemas lingüísticos temos as duas tendências... a formalista e a sociológica, ou sociologismo. Com o formalismo se tem uma preocupação com o psíquico da linguagem, na relação entre linguagem e pensamento... e aqui gostaria que vocês observassem as

contribuições de Humboldt... Mattosso vai falar dele... Mas, no caso do sociologismo, a linguagem é estudada a partir do seu ponto de vista social. Olha gente...é preciso...e parece que vocês não gostam muito né...mas é preciso ler um pouco mais em outros autores para a gente compreender melhor e até discutir essas questões aqui em sala... O Ramazine tem este assunto...vocês devem ler...porque agora a gente vai começar a falar em Saussure...e ler Saussure é importante para a nossa disciplina... voltou?

F4 já!...

F1 na tendência sociológica há, como diz a Orlandi uma “tendência que se aplica em estudar o percurso social, explorando a relação entre linguagem e sociedade. O múltiplo, a diversidade e a variação é peculiar desta tendência. O Labov é um expoente dessa tendência...o Tarallo...também.... e eu falei que não ia citar mais gente... mas é importante mesmo.

.....

.....

DISCURSO DE SALA DE AULA

LETRAS: CFP/ CAMPUS V (Linguística I)

F1 – Professor; f2/3/4/5 e seguintes – alunos.

Aula ministrada no Curso de Letras. Data da coleta: 16/02/98

SELEÇÃO DE DISCURSO: transcrições de contextualizações discursivas por linhas

(...)

F1 até agora com... até você perceber que é importante...bom...até aqui a gente estudou os processos.. as incursões que fizemos sobre né ...as classificações de palavras.. os processos de formação a gente vê mais adiante...o que é?

F2 Mattoso é pra lê de novo é? Aquele de estrutura né... ave maria...num entendo nada...

F1 Mattoso é referência em nosso estudo né...ele tem qui sê lido mesmo...

f3 [a gente vive lendo e lendo nã...

F1 A Biderman faz uma abordagem bem interessante sobre isso né...quem leu o texto dela a semana passada...a gente leu né... e diz...deixa eu ver....ah, sim... “partes da oração, ou partes do discurso”, ou as classes das palavras que ela chama de vocábulos também...encontrou aí, né?

f3 [página 69 gente...é daquela apostila...xerox... a da semana passada... “síntese histórica e crítica da classificação tradicional”

f2 [me impresta...mais tarde... eu vou tirá xerox lá em Seu Antônio...

F1 [vamos deixar para depois essa
contenda...eu posso continuar? POSSO?

f4 [vai começar....

F1 não vai COMEçar nada...

Dados coletados durante uma aula da disciplina Lingüística I, no CFP, junto aos alunos da turma do PEC-RP, no início do período letivo 98.1(noite).

Algumas marcas de ocorrências interativas verificadas no contexto da sala de aula entre alunos e professor.

Obs.: No momento da gravação, o professor perguntava aos alunos quais as suas impressões a respeito do PEC e também sobre suas expectativas em relação ao curso escolhido.

1 Prof. O.M.C. Bom... o que vocês estão achando do Programa...ih ah do Pec

[

2 Al. C.R.P da disciplina? ((risos))

3 Prof. Não:: do PEC mesmo...da Universidade...?

4 Al. M.F.S ...tá bom né ..a bolsa é um agrado:: tá dando...

5 Al. F.J.S O prefeito nem paga..

[

- 6 Al.C.R.P Paga pouco...mas paga ((risos))
- 7 Al M.F.A não tô preocupada com isso não::a gente tá...é prá
melhorar a.forma::ção...
- 8 Prof. que bom:: e o nosso curso também...
- 9 Al.F.J.S é... ser gente...né?
- 10 Al.C.R.P e... você não é?
- 11 Al. M.F.S ..ah...não é só o canudo...tá é prá aprender mais e mais...
- 12 Prof. depois a gente fala mais...é preciso voltar ao assunto::
língua e fala...

(Fita 1 -98)