



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGÜÍSTICA**

**ROSÂNGELA GÓIS BARBOSA**

**A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E O FAZER SIGNIFICATIVO EM  
CRÔNICAS DE RUBEM ALVES:  
FORMAÇÕES DISCURSIVAS, INTERDISCURSO E POLIFONIA**

Salvador  
2008

**ROSÂNGELA GÓIS BARBOSA**

**A ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E O FAZER SIGNIFICATIVO EM  
CRÔNICAS DE RUBEM ALVES:  
FORMAÇÕES DISCURSIVAS, INTERDISCURSO E POLIFONIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. João Antônio de Santana Neto

Salvador  
2008

## Biblioteca Central Reitor Macêdo Costa - UFBA

- B238 Barbosa, Rosângela Góis.  
A atribuição de sentidos e o fazer significativo em crônicas de Rubem Alves :  
formações discursivas, interdiscurso e polifonia / Rosângela Góis Barbosa. - 2008.  
137 f.
- Inclui anexos.  
Orientador : Prof. Dr. João Antônio de Santana Neto.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008.
1. Alves, Rubem, 1933- - Crítica e interpretação. 2. Análise do discurso.  
3. Linguagem. 4. Ideologia. 5. Reflexão (Materialismo dialético). 6. Semântica.  
I. Santana Neto, João Antônio de. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de  
Letras. III. Título.
- CDU - 81'42  
CDD - 401.41

Dedico esta dissertação

a Rui, Bianca e Fábio pelo companheirismo, carinho e, sobretudo, paciência durante o período de realização deste trabalho;

a Semíramis Villa Góis, minha mãe, *in memoriam*, por me fazer entender que nunca é tarde para alcançar nossos objetivos e

a Roswílcio José Moreira Góis, meu pai, por me servir como exemplo de dedicação aos estudos.

## AGRADECIMENTOS

Neste momento é difícil relacionar todas as pessoas a quem gostaria de agradecer porque foram muitos os que me ajudaram a percorrer esta trajetória. No entanto, um deles ocupa o primeiro lugar nesta lista, Deus, já que todas as minhas conquistas só foram possíveis por tê-Lo dentro de mim.

Todos os demais me serviram de alicerce para a construção deste trabalho. Uns contribuindo com o incentivo, outros me doando a paciência, outros com seu saber, outros com o diálogo, outros com a simples presença, outros com o sorriso, os ouvidos, as palavras...

Assim sendo, agradeço de coração ao meu orientador, João Antônio de Santana Neto, por todas as contribuições e esclarecimentos que surgiram na produção do trabalho aqui desenvolvido; a todos os membros do Núcleo de Estudos da Análise do Discurso – NEAD, pelas sugestões e pelas discussões que me possibilitaram esclarecer tantas dúvidas que surgiram nestes dois anos, mas, especialmente, a Maria Amélia Chagas Gaiarsa, pela sua exigência e preciosas observações e sugestões feitas em meus escritos. Não posso deixar de mencionar minha coordenadora e amiga Sílvia Rita Magalhães de Olinda, pelo grande apoio e incentivo nesta caminhada e a todos os demais colegas e amigos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Por fim, um agradecimento especial àqueles que, com toda boa vontade e compreensão, me auxiliaram com a informática, abdicaram de passeios e me suportaram neste período de leitura e escrita: meu esposo, Rui, e meus filhos, Bianca e Fábio.

Quem sou eu?

Sei que sou muitos. Quem me ensinou isso foi um Demônio velho, o mesmo que ensinou psicologia a Jesus. Quando Jesus lhe perguntou 'Qual é o teu nome?', ele respondeu, numa mistura de verdade e gozação: 'Meu nome é Legião porque somos'. Coisa maluca: o 'eu', singular na gramática, é plural na psicologia. Eu sou muitos. Tem-se a impressão de que se trata da mesma pessoa porque o corpo é o mesmo. De fato o corpo é um. Mas os 'eus' que moram nele são muitos.

Rubem Alves

## RESUMO

Esta dissertação analisa discursivamente seis crônicas de Rubem Alves com base na Teoria da Análise do Discurso filiada a Pêcheux, na Teoria Polifônica de Bakhtin e no trabalho sobre Heterogeneidade(s) enunciativa(s) de Jacqueline Authier-Revuz. Parte-se do pressuposto de que trabalhar textos observando os processos do fazer significativo e da atribuição de sentido requer conhecimentos sobre formação discursiva, interdiscurso e polifonia. Nas análises, verifica-se como se dão tais processos nas crônicas selecionadas para compor o *corpus* deste trabalho. Para isso foi preciso expor as três fases da Análise de Discurso, refletir sobre a polifonia na perspectiva bakhtiniana, compreender as noções de formações discursivas, ideológicas, de interdiscurso e saber sobre a vida pessoal e profissional do autor, além das condições de produção dos discursos materializados nas crônicas e destas propriamente ditas. Através destas análises, tornam-se visíveis as possibilidades de atribuição de sentido e a verificação de como se dá o fazer significativo nas crônicas de Rubem Alves. Este trabalho evidencia, então, contribuições das referidas teorias para todos que pretendem desenvolver a leitura como atribuição de sentido nos diversos níveis de ensino.

**Palavras-chave:** Atribuição de sentido. Fazer significativo. Teoria da Análise de Discurso filiada a Pêcheux. Teoria Polifônica de Bakhtin.

## RÉSUMÉ

Cette dissertation analyse discursivement six chroniques de Rubem Alves sur la base de la Théorie de l'Analyse du Discours filiiée à Pêcheux, de la Théorie Polyphonique de Bakhtin et de le travail « Hétérogénéité(s) enunciativ(e)s » de Jacqueline Authier-Revuz. Cet étude part du presupposé de que travailler textes en observend les processs de l'attribution du sens et le faire significatif, demande savoir sur formations discursives, interdiscours e polyphonie. Dans l'analyse, on a verifié comme se donnent tels process dans les chroniques selecionées pour composer le *corpus* de ce travail. Pour ça, on a exposé les trois phases de l'Analyse du Discours, aussi il y a une reflexion sur la polyphonie dans la perspective bakhtinienne, et encore comprendre les formations discursives, idéologiques, l'interdiscours et savoir sur la vie personnelle et professionnelle de l'auteur, les conditions de la production des ses discours materializés dans ses chroniques et l'analyse d'elles mêmes. Avec les analyses, c'est facile visualiser les possibilités d'attribution du sens et la verification de comme se donne le faire significatif dans les chroniques de Rubem Alves. Ce travail évidence, alors, les contribution des ces theories pour tous que veulent developper la lecture comme l'attribution du sens dans les plusieurs niveaux d'enseignement.

**Mots-clés:** L'attribution du sens. Prendre signification. La Théorie de l'Analyse de Discours filiiée à Pêcheux. La Théorie Polyphonique de Bakhtin.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>09</b>
<b>2 A ANÁLISE DO DISCURSO FILIADA A PÊCHEUX</b>	<b>13</b>
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
2.1.1 Primeira fase – AD <sub>1</sub>	16
2.1.2 Segunda fase – AD <sub>2</sub>	18
2.1.3 Terceira fase – AD <sub>3</sub>	21
<b>3 QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA ANÁLISE DAS CRÔNICAS</b>	<b>25</b>
3.1 IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA, FORMAÇÃO DISCURSIVA	25
3.2 PRODUÇÃO DE SENTIDO	31
3.3 INTERDISCURSO	33
3.4 POLIFONIA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	37
<b>4 AUTOR E <i>CORPUS</i></b>	<b>44</b>
4.1 RUBEM ALVES	44
4.2 O <i>CORPUS</i>	47
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>51</b>
5.1 CRÔNICA 1: “ESCOLA E SOFRIMENTO”	53
5.2 CRÔNICA 2: “A LEI DE CHARLIE BROWN”	67
5.3 CRÔNICA 3: “AS RECEITAS”	78
5.4 CRÔNICA 4: “NÃO É PRÓPRIO FALAR SOBRE OS ALUNOS...”	90
5.5 CRÔNICA 5: “RECEITA PRA SE COMER QUEIJO”	97
5.6 CRÔNICA 6: “SOBRE OS PERIGOS DA LEITURA”	104
<b>6 CONCLUSÃO</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>117</b>
<b>ANEXOS</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta da investigação sobre como ocorrem os processos de atribuição de sentido e do fazer significativo em seis crônicas de Rubem Alves<sup>1</sup>. A investigação pretende alertar professores sobre as contribuições de algumas teorias para o desenvolvimento de uma prática de leitura que ultrapasse a decodificação daquilo que se encontra na superfície textual. Para a realização deste propósito, foi preciso investigar a Análise do Discurso filiada a Pêcheux, que propõe, em 1969, com o lançamento de sua obra *Análise automática do discurso*, uma alternativa para abordagens de textos questionando os métodos da análise de conteúdo até então existentes. Assim sendo, a escolha por tal teoria justifica-se por ter sido a partir de estudos envolvendo a teoria do discurso que foram promovidas condições diferentes para a leitura discursiva das seis crônicas. Outra teoria necessária ao trabalho de análise das crônicas é a Polifônica de Bakhtin, visto que, dada a ocorrência de inúmeros discursos ali constituídos, fez-se necessário analisar como as várias vozes estão orquestradas no texto. Também o trabalho “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”, de Jaqueline Authier-Revuz, contribui para as análises do *corpus* desta dissertação.

Partindo do pressuposto de que ler é muito mais do que decodificar uma mensagem, neste trabalho, a leitura é vista como processo de atribuição de sentido, pois o texto resulta do trabalho de interação entre produtor textual e leitor, ou seja, o texto funciona como mediador entre ambos. Sendo estes sujeitos afetados pela língua e pela história, sabe-se que tais influências se refletem em suas linguagens. Então, o texto é produzido a partir do contrato estabelecido entre o produtor e seu leitor virtual ou real que faz o lingüístico e o discursivo, criados por aquele, entrar em funcionamento. É, pois, considerando a interação, que estão analisadas as seis crônicas de Rubem Alves neste trabalho.

---

<sup>1</sup> Imagem da capa do trabalho, em marca d'água, extraída do *Google imagens*. Disponível em <<http://imagens.google.com.br>>. p. 2. Acesso em: 3 nov. 2007.

Tem-se, então, nesta dissertação, análises e comentários embasados nos estudos do filósofo francês Pêcheux, nos do filósofo russo, Bakhtin, datados de 1929 e também no da lingüista Jacqueline Authier-Revuz que traz, na terceira fase da Análise do Discurso, contribuições sobre discursos outros, apresentados explícita ou implicitamente nos ditos nas crônicas.

Conhecimentos sobre a Análise do Discurso filiada a Pêcheux são necessários porque, através destes, apreende-se como se dá o processo de produção de sentido nas crônicas analisadas neste trabalho. Isto é, verifica-se como o produtor estrutura o texto a fim de torná-lo um todo significativo para que o leitor atribua sentido ao que está ali estruturado.

Com a análise discursiva das crônicas, constata-se que o sujeito não é o centro do dizer, o seu discurso é sempre marcado pela heterogeneidade discursiva. Tal constatação levou o analista a investigar como as várias vozes se articulam orquestrando discursos no texto para torná-lo significativo e levar o leitor a produzir sentido a partir do dito. Isto significa que, ao ler um texto, o leitor “ouve” outras vozes além da do produtor textual. Este, no processo de tessitura do texto, utiliza-se da voz de outros que participam de seu dito, porque todo discurso é sempre constituído de outros e, muitas vezes, isto está claramente mostrado e marcado no texto. Outras vezes, no entanto, a voz do outro é constitutiva do “eu”. Para reconhecer as tantas vozes presentes nas crônicas analisadas neste trabalho, foi preciso recorrer à Teoria Polifônica de Bakhtin e, assim, compreender os processos discursivos, ou seja, como as várias vozes formam um coro, orquestrando os ditos e os implícitos, configurando uma aparente unidade.

Para atingir o objetivo geral deste trabalho, isto é, estudar o processo do fazer significativo e a atribuição de sentido nas crônicas de Rubem Alves, fez-se necessário analisar as condições de produção que possibilitaram o surgimento dos discursos das crônicas: o contexto imediato, o sócio-histórico; o sujeito do discurso, assim como compreender as concepções de ideologia, formação discursiva, interdiscurso e polifonia, e, ainda, perceber como tais elementos se representam no discurso e se manifestam no texto de forma explícita ou implícita.

A escolha das crônicas de Rubem Alves para compor o *corpus* deste trabalho se justifica porque este autor produz seu discurso sobre escola, professor, aluno e atividades que os envolvem de forma especial, diferente da determinada pelo senso comum, além de usar um discurso “romântico” e metafórico. Fala do processo ensino-aprendizagem mostrando o que neste considera verdadeiro, dá sugestões ao professor que atua em sala de

aula, assim como a administradores escolares. Todas as crônicas escolhidas tratam, portanto, de temas ligados à Educação e estão analisadas e comentadas quanto à forma como o sujeito-autor diz o que diz nestas crônicas. Averiguando-se como, por que e para que o autor se apropria de formações discursivas diversas e de formações ideológicas, e introduz outras vozes em seu discurso, fazendo uso da polifonia para produzir determinados efeitos de sentido em suas crônicas.

Os capítulos foram escritos de acordo com a estratégia metodológica utilizada para o desenvolvimento do trabalho e, desta forma, obedecem à seguinte ordem: na Introdução, encontra-se a visão geral da dissertação; no Capítulo 2, explana-se a Teoria da Análise do Discurso filiada a Pêcheux; no 3, expõem-se as questões fundamentais para a análise das crônicas; no 4, há exposições sobre o autor e o *corpus*; no 5, ocorrem as análises dos dados, ou melhor, das crônicas; e no 6, a conclusão. Seguem-se todos com um breve resumo.

No Capítulo 2, que versa sobre a Análise do Discurso filiada a Pêcheux, encontram-se a visão geral e sintetizada das três fases em que foram divididos os estudos da teoria do discurso e algumas informações sobre Pêcheux.

No Capítulo 3, encontram-se as questões consideradas fundamentais para a análise das crônicas: a ideologia, a formação ideológica, a formação discursiva, a produção de sentido, o interdiscurso e a polifonia (esta, na perspectiva bakhtiniana). São consideradas fundamentais porque o indivíduo é, segundo estudos aqui propostos, assujeitado pela ideologia na primeira fase de Pêcheux, tornando-se depois um sujeito também descentrado, que se deixa perceber inserido nesta ou naquela formação discursiva a partir da linguagem que materializa o discurso por ele produzido. Logo, fala como representante de determinados lugares na estrutura social, e seu discurso é analisado e comentado considerando as relações estabelecidas entre os interlocutores no momento da interlocução. É a partir da situação em que se dá a interlocução que o sujeito opta por esta ou aquela formação discursiva em seus discursos, com o intuito de produzir um efeito de sentido determinado. Sabendo-se que é a formação discursiva que determina o que deve e pode ser dito em uma dada situação, percebe-se que a decisão pelo uso de uma e não de outra palavra não é arbitrária, mas determinada pelo contexto de uso. Também se encontram no referido capítulo, concepções de interdiscurso, de polifonia e o que é considerado como produção de sentido nesta dissertação. Enquanto a polifonia é tratada na perspectiva de Bakhtin, o interdiscurso é tratado na de Pêcheux, mas há uma preocupação, no desenvolvimento deste trabalho, em estabelecer uma relação entre os estudos de ambos.

Existe, ainda, nesta dissertação, a relação do trabalho de Authier-Revuz – “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)” –, que facilita a percepção do discurso-outro, com os de Pêcheux e de Bakhtin.

No Capítulo 4, considerando que o autor das crônicas é um só, Rubem Alves, explicita-se parte relevante de sua vida pessoal e de sua formação profissional. Tais informações contribuem para atribuir sentido ao dito, mas o fato de não conhecê-las não significa impossibilidade de o leitor atribuir sentido ao dito, visto que, quem fala não é o autor propriamente dito, aquele que assina o texto, mas uma forma-sujeito ocupando variadas posições na estrutura social. E, como representante destas posições, enuncia-se através da linguagem. Encontram-se ainda, neste capítulo, a relação das seis crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho, os anos de suas publicações, os temas de que trata cada uma delas e as obras de onde foram extraídas. Assim, tem-se parcialmente explicitada a situação sócio-histórica em que os discursos das crônicas constituintes do *corpus* foram produzidos. Quando se fizeram necessárias maiores explicações acerca do contexto sócio-histórico, estas estão explicitadas no ato da análise da crônica.

No Capítulo 5, ocorrem as análises dos dados, ou seja, das seis crônicas: “Escola e sofrimento”, “A lei de Charlie Brown”, “As receitas”, “Não é próprio falar sobre os alunos...”, “Receita pra se comer queijo” e “Sobre os perigos da leitura”. Antes de iniciar a análise de cada crônica, há um preâmbulo informativo acerca do tema tratado e, em seguida, a análise feita parágrafo a parágrafo.

O Capítulo 6 está destinado à apresentação da conclusão acerca do desenvolvimento da pesquisa sobre o que se levantou como hipótese para este trabalho. Ou seja, encontram-se os resultados da análise dos dados propostos com base na hipótese ou naquilo em que se acredita. Em todas as crônicas, o sujeito-autor se inscreve em formações discursivas diversas, que constituem a zona do interdiscurso e apropria-se de um coro de vozes para produzir o fazer significativo em seus textos, possibilitando, então, ao sujeito-leitor atribuir sentido às crônicas e não apenas decodificar a mensagem.

Dessa forma, verifica-se que trabalhar a leitura com o auxílio de elementos da Análise de Discurso e da Teoria Polifônica de Bakhtin é ir além do dito e explícito no texto, é fazer um trabalho que envolve produtor textual, leitor e condições de produção dos discursos ali materializados. Portanto, levar o leitor a compreender o texto é levá-lo a produzir sentido ou, nas palavras de Rubem Alves, é ensinar-lhe “o prazer de ler”.

## 2 A ANÁLISE DO DISCURSO FILIADA A PÊCHEUX

A Análise do Discurso filiada a Pêcheux, cujo objeto de estudo é o discurso entendido como efeito de sentido entre os locutores, é uma das teorias na qual se embasa este trabalho.

### 2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Expressa-se, neste capítulo, o caminho percorrido por Pêcheux ao estudar a linguagem relacionando-a ao social e à história.

Falar em evolução de estudos sobre a linguagem não significa desconsiderar ou classificar como inválidos estudos passados, mas mostrar novas conquistas, reformulações sobre considerações feitas anteriormente e exposição de pontos de vistas novos ou resignificação daqueles já existentes. É desta forma que as mudanças e os novos rumos vão acontecendo com os estudos da linguagem.

Nos estudos desenvolvidos por Pêcheux sobre análise do conteúdo e a teoria do discurso, ele afirma que há uma relação de vizinhança entre os estudos lingüísticos e a análise de texto (PÊCHEUX, [1969]1993). Isto ocorre porque se julga que estudar uma língua significa estudar textos, compreendendo-os através dos meios de expressão em que eles se manifestam. Mas a língua, segundo Saussure (1970), deve ser pensada como sistema e assim sendo, ela perde sua função de exprimir sentido e passa a ser um objeto de que a ciência descreve o seu funcionamento. Dessa forma, o texto não pode ser visto como objeto da lingüística, pois não é ele que funciona, mas a língua. E esta é concebida como “um conjunto de sistemas que autorizam combinações e substituições reguladas por elementos definidos, cujos mecanismos colocados em causa são de dimensão inferior ao texto [...]” (PÊCHEUX, [1969] 1993, p.62). As mudanças ocorrem, portanto, com muitos estudos, discussões e reflexões e, através destes, se constata a possibilidade de se sair do estudo limitado à frase para o estudo do texto.

O que se tem, então, é que o texto não deve ser visto apenas como um prolongamento da frase, pois seria vê-lo de forma redutora, uma vez que não haveria a preocupação com as formas de instituição do sentido, mas apenas com a organização de seus elementos constituintes.

O “estudo da linguagem, que havia almejado o estatuto de *ciência da expressão e seus meios*, pretendendo tratar de fenômenos de grande dimensão se curvou à posição que é ainda hoje o lugar da lingüística.” (PÊCHEUX [1969] 1993, p. 62). A lingüística teve, então, de deixar de responder a questões sobre o texto, que passaram a ser respondidas pela análise de conteúdo ou análise de texto, cuja posição tradicional é descrever o que a linguagem quer dizer para extrair sentidos do texto.

Na análise das crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho, porém, não se tem essa intenção, mas a de investigar a forma como a linguagem funciona, por isso são utilizados os pressupostos da Análise do Discurso filiada a Pêcheux (doravante AD). Esta teoria considera que a linguagem não é transparente, por isso não atravessa o texto em busca de um sentido, mas analisa como ele significa. Mas existe a preocupação com a questão do sentido porque a linguagem só pode ser considerada linguagem quando faz sentido e para que haja sentido, faz-se necessário que a língua se inscreva na história.

Pêcheux, filósofo francês, é considerado o representante maior desses novos estudos na França. Juntamente com outros estudiosos, percebe a existência de muitas maneiras de a linguagem significar, o que os leva a estudá-la em suas diversas relações.

Esta AD nasce da conjuntura intelectual em que vive a França no século XX, na década de 60. Trata-se de um momento de discussões e releituras em diversos campos do conhecimento. A AD se constitui em três campos teóricos: o do estruturalismo (lingüística), o da psicanálise e o do materialismo histórico (marxismo), a partir das releituras feitas por Pêcheux, por Lacan e por Althusser, respectivamente, de Saussure, de Freud e de Marx. Desta forma, para a AD a língua tem sua própria ordem apesar de ser relativamente autônomas. A luta de classes é que faz a história e não o homem que não é visto como indivíduo, mas como sujeito que fala de um determinado lugar sendo visto, a princípio, como assujeitado e, em seguida, também como descentrado.

O trabalho desenvolvido pelo grupo de pesquisa de que Pêcheux participa estuda a linguagem nessas diversas áreas, munidos de materiais teóricos também diversificados. Desta forma, esses novos olhares contribuem para se pensar os estudos da linguagem sob outras perspectivas, com novas contribuições, novos rumos. Todas as

discussões, então, acontecem em torno da linguagem e do sujeito que, por sua vez, estão relacionados à ideologia e à exterioridade.

É, particularmente, no campo da psicologia social que se dá a fissura teórica e científica aberta nas ciências sociais por Pêcheux da qual surge a AD. Segundo Paul Henry ([1969] 1993, p.15), “Pêcheux objetivava ao desenvolver a análise automática do discurso: fornecer às ciências sociais um instrumento *científico* de que elas tinham necessidade”.

Essa fissura ocorre com a problematização do corte saussuriano língua/fala, uma vez que, com a lingüística, se analisa a língua em seus elementos próprios, porque esta é vista como um conjunto sistêmico. Ocorre, então, com a introdução da AD nos estudos da linguagem, uma mudança desse foco, pois os estudiosos passam do terreno da língua para o terreno do discursivo. Mas, como todo discurso se materializa na língua, que é a parte social da linguagem, esta não é desprezada, daí se falar apenas de mudança de foco e não em abandono total de um foco para se pensar apenas no novo. Mesmo porque a AD precisa considerar a língua como pressuposta na discursividade. Verifica-se com isso que, enquanto Saussure propôs o estudo da língua em si mesma e por si mesma, Pêcheux pensa no discurso relacionado ao social, materializado na linguagem.

Rompendo, pois, com esse posicionamento de Saussure, os estudiosos da linguagem passam a buscar compreendê-la fora da dicotomia ditada por ele. Assim sendo, Pêcheux propõe analisar as condições em que ocorrem os processos discursivos, porque percebe que há uma relação entre o dito e as condições de produção desse dizer, uma vez que a exterioridade se marca nos ditos. E esta marca envolve a ideologia presente no espaço e tempo em que o discurso ocorre.

Existe, então, conforme fora dito no primeiro parágrafo, um percurso percorrido por Pêcheux: sob o pseudônimo de Thomas Herbert, faz duas publicações: a primeira que “diz respeito à ‘situação teórica’ nas ciências sociais” (HENRY, [1969] 1993, p.15); e a segunda em que são enunciadas as condições em que uma ciência estabelece seu objeto e o processo pelo qual ela explora seu próprio discurso. Pêcheux ([1969] 1993, p. 18) afirma: “uma ciência é, antes de tudo, a ciência da ideologia (ou das ideologias) com as quais se rompe”. Em seguida, diz “que visava a uma transformação da prática nas ciências sociais, uma transformação que poderia fazer dessa prática uma prática verdadeiramente científica”. Desta forma, esboça uma estratégia para aplicar o novo instrumento científico, o discurso, que põe o lingüístico em articulação com a história para produzir sentido. Tal estratégia constitui-se, mais tarde, na obra – *A análise automática do discurso*, na qual o discurso é visto como efeito de sentidos numa interação social.

Pêcheux desenvolve essa estratégia em três fases: a primeira, denominada AD<sub>1</sub>, a segunda, AD<sub>2</sub> e a terceira, AD<sub>3</sub>. Estas, por sua vez, não devem ser vistas como cronológicas ou como se indicassem uma evolução da Análise do Discurso, pois as questões postas pela automatização se colocam até a terceira fase. O que ocorre, de fato, são reformulações e reorganização ou complementação do dito, conforme serão vistas na seção seguinte.

### 2.1.1 Primeira fase – AD<sub>1</sub>

A primeira fase da AD trata da teorização de uma máquina estrutural-discursiva automática que ocorre na década de 60, ao ser lançada, em 1969, a obra anteriormente citada, a *Análise automática do discurso*, prolongando-se, aproximadamente, até meados dos anos 70.

O que se observa em Pêcheux ([1969] 1993, p.311), nesta primeira fase, é uma “exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural”. Nesta o sujeito pensa ser responsável pelo seu dizer, acredita dizer o que quer, mas, de fato, ele é determinado por um sujeito-estrutura, que o assujeita àquela estrutura em que vive. Com isso, constata-se que nenhum sujeito é visto como origem enunciativa de seu discurso, ele apenas reproduz o determinado pela estrutura que o absorve. Em consequência desta forma de pensar o sujeito e a “máquina” que o domina, considera-se que todos os discursos são produzidos em condições homogêneas e estáveis.

Em uma sociedade dividida em classes, a ideologia é vista por Pêcheux como “um processo que produz e mantém as diferenças necessárias ao funcionamento das relações sociais de produção” (*apud* HENRY, 1969, p. 24). Isto facilita o domínio dos trabalhadores sobre os não-trabalhadores, uma vez que, a ideologia leva-os a reconhecer seu lugar nas relações sociais de produção. É, então, uma forma de manter o “bom” funcionamento da ordem, em uma sociedade dividida em classes. Daí que,

as “ciências sociais”, segundo Pêcheux, estão no prolongamento direto das ideologias que se desenvolveram em contato estreito com a prática política. Elas consistem, em seu estado atual, ele acrescenta, na aplicação de uma técnica a uma ideologia das relações sociais tendo em vista a adaptação ou a “re-adaptação” das relações sociais à prática social global considerada como uma invariante do sistema. (HENRY, [1969] 1993, p. 24)

Assim, ele conclui que é através do discurso que a prática política se efetiva dentro de uma sociedade, transformando as relações sociais. Ao chegar a esta conclusão, Pêcheux faz a ruptura no campo ideológico das ciências sociais, pelo discurso e pela AD. Isto o leva a intervir teoricamente e criar sua estratégia, a análise automática do discurso.

Em sua obra, Pêcheux ratifica que há ligação entre prática política e ciências sociais e atesta que toda forma de manipulação do sujeito passa pela ideologia. Tais idéias a respeito da noção de sujeito resultam da influência que Pêcheux sofre do pensamento de Althusser em *Aparelhos Ideológicos do Estado* ([1969]1992). Enquanto este teórico estabelece um “paralelo entre a evidência da transparência da linguagem e o ‘efeito ideológico elementar’, a evidência segundo a qual somos sujeitos” (HENRY, [1969] 1993), Pêcheux introduz o discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso para estabelecer uma ligação entre a evidência da linguagem e o ‘efeito ideológico elementar’. Tem-se, então, que Pêcheux estabelece relações entre a linguagem e a ideologia.

Diante dessas evidências, o sujeito crê que tudo aquilo que faz (a forma como age, os efeitos de suas ações e reações) é “normal”, mas o que de fato se desenvolve com esse tipo de reação é a função de reconhecimento ideológico, isto é, o de impor as evidências como evidências. Assim, o sujeito está sempre verificando no seu dia-a-dia que o ideológico se faz presente ao agir de uma ou de outra maneira na sociedade. É Althusser que, no mesmo artigo já citado, chega à conclusão de que “toda ideologia interpela os indivíduos concretos enquanto sujeitos concretos [...]”, isto para ele significa dizer que “a existência da ideologia e a interpelação dos indivíduos enquanto sujeitos são uma única e mesma coisa”. Esta forma de Althusser conceber a ideologia é também a de Pêcheux, que, segundo Paul Henry ([1969] 1993), conhecia muito bem Althusser e deste sofre influências.

O *corpus* nessa primeira fase é tido como “fechado de seqüências discursivas, selecionadas [...] num espaço discursivo supostamente dominado por *condições de produção estáveis e homogêneas*.” (PÊCHEUX, [1983] 1993, p. 312). Trata-se de discursos políticos que, quando analisados, sofrem menor variação de sentido. Por isso o sujeito, nesta fase, é concebido como assujeitado à maquinaria, estando submetido às regras que delimitam o discurso que enuncia, ou seja, não é o sujeito quem fala, mas uma instituição<sup>2</sup> ou uma teoria ou uma ideologia. Desta forma, esse sujeito assujeitado não é visto como sujeito empírico, mas como uma posição projetada no discurso, porque ocorre um jogo

---

<sup>2</sup> Este termo aparece explicado no trabalho de Pêcheux ([1969] 1993, p. 76), *Análise automática do discurso como* “As instituições são conjuntos de atos e de idéias instituídas que os indivíduos encontram diante deles e que lhes são mais ou menos impostos”.

determinado por formações imaginárias, as quais determinam todo o discurso naquela instituição. É do jogo de imagens que se faz das posições ocupadas por interlocutores que se projeta socialmente o discurso, cujos mecanismos de funcionamento estão ligados a estas formações imaginárias. No funcionamento discursivo, portanto, não são os sujeitos físicos que estão ali inscritos, mas as imagens resultantes de suas projeções.

Nessa primeira fase ocorre, então, um procedimento com ordem fixa, com começo e fim predeterminados, pois a existência do Outro da alteridade discursiva está subordinada ao primado deste, pois a ele é reduzido.

Todo o trabalho de Pêcheux, que constitui esta primeira fase da AD, culmina com sua tese de Mestrado, transformada na obra – *Análise automática do discurso* (AAD). Mas ele continua seus estudos e, a partir de novas leituras e discussões, trabalhos com novos parceiros, Pêcheux verifica a necessidade de fazer naquele trabalho reformulações para relacionar a teoria do discurso à Análise do Discurso. Este segundo momento é explanado na subseção a seguir.

### **2.1.2 Segunda fase – AD<sub>2</sub>**

Por volta de 1975, a AD passa à sua segunda fase. Pêcheux desenvolve neste período trabalhos com Catherine Fuchs, lingüista com a qual já havia produzido uma gramática de reconhecimento, criada com o intuito de responder às exigências teóricas internas da lingüística e às necessidades de uma aplicação a um campo externo. Juntos também produziram o artigo “Atualizações e perspectivas a propósito da análise automática do discurso”, que mais tarde passa a integrar a obra: *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux* (1969). Este artigo traz marcas de retornos reflexivos, de remanejamentos, de retificações, de atualizações e/ou de apreensões. Juntos, os autores buscaram indicar bases para reformular as estratégias empregadas em AAD, tanto no nível teórico quanto no de aplicações experimentais, visando desfazer ambigüidades, eliminar erros e o que foi detectado como passível de ser reformulado em relação à lingüística e à teoria do discurso; o que justifica a união de Pêcheux (filósofo) a C. Fuchs (lingüista) no desenvolvimento deste trabalho.

Outra publicação de Pêcheux considerada marco da segunda fase da AD é a obra *Les Verités de la Palice*<sup>3</sup>, e, em nota à edição brasileira – “Uma questão de coragem: a coragem da questão” –, Orlandi (1993, p.7-8) faz o seguinte comentário:

Este livro de Pêcheux representa apenas um momento de reflexão (1975), num percurso em que ele mesmo se defrontou com questionamentos, limites e reavaliações que o levaram, com seus escritos posteriores, a precisar certos conceitos, aprofundar alguns e abandonar, provisoriamente, outros. Movimento natural em uma forma de reflexão que não se pretende fixista mas, ao contrário, teoricamente crítica.

Sendo essa obra um momento de reflexão, há uma preocupação por parte do autor em analisar as semelhanças e distinções entre a Semântica, a Semiologia e a Semiótica uma vez que, as três estudam o signo e servem de base para a AD.

No momento histórico em que ocorre a produção dessa obra, há uma crise no movimento comunista em que se questiona a relação política do proletariado com o Estado, e o que constitui uma dessas questões é a Ideologia.

Pêcheux, na obra *Semântica e discurso*, tem como um dos propósitos mostrar que a Semântica constitui um ponto nodal das contradições que atravessam a Linguística e, ao mesmo tempo, a organizam. Ele busca compreender como uma mesma língua autoriza funcionamentos de vocabulário-sintaxe e de raciocínios antagonistas. E percebe que o que ocorre é a divisão discursiva por detrás da unidade da língua. Isto se dá por intermédio da comunicação/não-comunicação na formação social capitalista, lugares na base econômica, nas relações de produção capitalista sob a forma jurídica e nas relações sociais políticas e ideológicas.

Ainda nesta fase, Pêcheux introduz novas concepções para a teoria do discurso. Uma destas concepções ocorre a partir da leitura que faz de *Arqueologia do saber* de Michel Foucault. Essa leitura leva Pêcheux a introduzir a noção de formação discursiva (doravante FD) na Análise do Discurso, porém considerando-a de forma diferenciada de como Foucault a vê.

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e

---

<sup>3</sup> Ao ser publicado no Brasil, em português, tem por título: *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi [et al.] 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata do uma *formação discursiva* [...] (FOUCAULT, 2004, p. 43)

Para falar de FD em Pêcheux, é preciso explicar que uma formação ideológica (doravante FI) constitui uma posição dada numa conjuntura dada e comporta uma ou várias FD. A partir desta concepção, tem-se que as FD são a projeção, na linguagem, das FI, por isso, na AD

[...] uma ou várias *formações discursivas* interligadas determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena (*sic*), um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. (PÊCHEUX; FUCHS [1975] 1993, p. 166)

Assim, Pêcheux começa a modificar a noção de maquinaria proposta na fase anterior. Mas, a noção de sujeito do discurso da AD<sub>1</sub> continua a existir, apesar de o sujeito também começar a ser tomado como dispersão, pois desempenha diferentes funções a partir dos papéis que exerce nas várias posições que pode ocupar em uma formação social ao falar. Embora essa dispersão exista, o sujeito aparenta ser livre, mas, mesmo tendo “toda liberdade para agir”, ele sofre coerções determinadas pelas FD de onde enuncia.

Uma outra noção surge nesta fase: trata-se do interdiscurso, noção que “é introduzida para designar ‘o exterior específico’ de uma FD [...]” (PÊCHEUX, [1983] 1993, p. 314), uma vez que é este elemento que determina a formação discursiva. O interdiscurso é lingüisticamente irrepresentável, pois é constituído de já-ditos esquecidos, mas constitutivo de todo discurso. Esta noção de interdiscursividade se revela como base para se pensar o processo discursivo.

Considerando a nova noção de sujeito explicitada anteriormente, a proposta de Pêcheux (1975) é a leitura na sua ligação com o sujeito, que, por sua vez, está inserido em uma FD constituída pelo que lhe é exterior. A exterioridade constitutiva, porém, não deve ser confundida com o espaço subjetivo em que ocorre a enunciação. Na AD, a enunciação estabelece fronteira entre o dito e o não-dito, é o momento de acontecimento da linguagem que permite ao falante deslocar-se no interior do reformulável, fazer retornos sobre o que formula e se reconhecer na relação reflexiva com as palavras. Isto decorre do fato de o sujeito ser constitutivo de subjetividade que, para se realizar, precisa que os efeitos desta

estejam dissimulados ou esquecidos para ele próprio, o que o leva a pensar ser a origem do discurso.

O discurso articula, então, o sujeito, o sentido e a enunciação, já que, ao produzir discursos, são os já-ditos – interdiscursos – que fornecem a matéria-prima para a FD. Assim sendo, é a memória discursiva que preside todo dizer e produz o efeito de sentido.

Para a realização de tudo isso, na AD existem duas formas de esquecimento denominadas por Pêcheux ([1969] 1993) de número 1 e número 2. O primeiro é chamado esquecimento ideológico e inconsciente, sendo constituinte do sujeito e do sentido, porque todo sujeito, ao produzir discursos, se encontra inserido em uma FD que o domina. Isto significa que ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina anteriormente, e é isto que o faz pensar ser a fonte do dito. Já o esquecimento número 2, chamado de esquecimento enunciativo, dá a impressão de realidade do pensamento, significando que o sujeito esquece que há outros sentidos possíveis para o seu dito e, à medida que produz o discurso, outras formas de dizê-lo vão-se formando parafrasticamente, mas ele não as utiliza. Assim, o sujeito se ilude duas vezes: uma porque se esquece de que ele mesmo é assujeitado pela FD em que está inserido ao enunciar; e outra porque crê que tem plena consciência do que diz e pensa poder controlar os sentidos de seu discurso.

Percebe-se, portanto, nesta segunda fase da AD, que começa a acontecer a desconstrução de maquinaria discursiva fechada em si mesma devido a um deslocamento entre as várias FD. Assim, esta fase se constitui, principalmente, como um período de amadurecimento teórico para a terceira fase a seguir.

### 2.1.3 Terceira fase – AD<sub>3</sub>

O período que corresponde à terceira fase da AD é aquele em que ocorre o *Colóquio Materialidades Discursivas*<sup>4</sup>, nos dias 24, 25, 26 de abril de 1980, organizado pelo Grupo de Pesquisas em Análise do Discurso da Universidade de Grenoble II, do Centro de Pesquisas da Universidade de Paris X Nanterre, e a equipe “Língua, Discurso, Ideologia” do Laboratório de Psicologia Social da Universidade de Paris VIII. As atas

---

<sup>4</sup> *Le Colloque “Materialités Discursives” (Nanterre, 24-25-26 Avril 1980) a été organisé par [...] Le Groupe de Recherches en Analyse de Discours de l’Université de Grenoble II, de le Centre de Recherches Linguistiques de l’Université de Paris X Nanterre, et l’équipe “Langue, Discours, Ideologie” du Laboratoire de Psychologie Sociale de Université Paris VII [...] (CONEIN et al, 1980).*

apresentadas foram editadas sob o título de *Materialidades discursivas*. Segundo Malidier (2003, p. 71),

O texto de lançamento do colóquio, redigido em junho de 1979, se despedia, não sem ferocidade, da “teoria do discurso” apresentada como um “fantasma teórico unificador”. Ele se endereçava “àqueles que trabalham no campo da lingüística, da história, da análise de discurso, da psicanálise” convocando a rede de suas questões em torno do “triplo real da língua, da história, e do inconsciente”. A questão das materialidades discursivas era então colocada em um espaço de confronto entre disciplinas “que têm a ver com o discurso”, a análise de discurso não sendo senão uma entre elas. De pronto, na passagem do singular ao plural, do discurso às materialidades discursivas, da análise de discurso às outras disciplinas, se desenhava uma nova maneira de trabalhar.

As mudanças se fazem notar na nova abordagem dada ao discurso, ao sujeito e aos procedimentos de análise. O método que analisa cada seqüência lingüística como um pré-requisito para a análise do *corpus*, dá lugar a uma inovação metodológica, ao gesto de interpretação<sup>5</sup>, assim como ocorre novo tratamento ao sujeito, estudado quanto à sua dispersão e às posições por ele ocupadas na FD em que passam a figurar.

O discurso passa a ser encarado como um processo em que a língua é vista no encontro de uma memória discursiva (do interdiscurso) com o acontecimento desencadeador do novo. Mas, em função desta nova concepção do objeto de análise, o interdiscurso, se dá a desconstrução da máquina discursiva estrutural e a necessidade de se pensar em novos procedimentos na AD. É nesta etapa que a interdiscursividade se instala definitivamente na AD, pois, sendo as FD atravessadas por diversos discursos que se formam regularmente no interior de um interdiscurso, é esta relação interdiscursiva que estrutura a identidade do discurso.

Em relação ao sujeito, este se inscreve e se dispersa no discurso, uma vez que, ao produzi-lo, se enuncia a partir do seu dito. A idéia de sujeito assujeitado a uma forma-sujeito histórica determinada, no entanto, não é substituída totalmente, já que o sujeito, ao falar de um lugar, se mantém como uma forma-sujeito desse lugar.

Verifica-se ainda que a idéia de homogeneidade enunciativa de cada seqüência analisada, atribuída à noção de condições de produção do discurso, dá lugar à heterogeneidade enunciativa e esses novos desenvolvimentos teóricos direcionam para “as formas lingüístico-discursivas do *discurso-outro* [...]” (PÊCHEUX, [1983] 1993, p. 317). É

---

<sup>5</sup> Definidos por Pêcheux (1969) como atos do simbólico. A interpretação intervém no mundo, no real do sentido.

o discurso do outro que vem à tona nas discussões. Ou seja, nesta fase, o primado do Outro sobre o Mesmo se acentua e, diante desta situação, o procedimento por etapas, seguindo uma ordem fixa, explode definitivamente. Não se tem mais só o discurso pelo discurso, passa-se a verificar as várias vozes no mesmo discurso.

Com os trabalhos da lingüista Jacqueline Authier-Revuz, elementos decisivos à problemática da heterogeneidade do discurso são introduzidos na AD. E é através destes que o analista é direcionado a pensar na relação do sujeito com a língua.

Com todas essas mudanças e reformulações, passam a existir várias interrogações sobre o sujeito do discurso e até mesmo sobre a Análise do Discurso como procedimento de análise: “Se a análise do discurso se quer uma (nova) maneira de ‘ler’ as materialidades escritas e orais, que relação nova ela deve construir entre a leitura, a interlocução, a memória e o pensamento?” (PÊCHEUX, [1983] 1993, p. 317). Além deste questionamento, muitos outros marcam a terceira fase da AD.

Diante de todo precedente, pode-se afirmar que Pêcheux, preocupado com a questão da leitura, a partir de influências de tantos teóricos, passa a fazer considerações diferentes das inicialmente feitas em seus trabalhos. Isto significa que ele e outros pesquisadores passam a analisar outros campos discursivos e não apenas o político, além de também perceberem outras formas de materialização destes.

Pode-se concluir, com as três fases da AD descritas, que há uma característica comum no que se refere ao sujeito: em nenhuma delas, ele é dono de sua vontade; ou sofre coerções de formações ideológica e discursiva ou se submete à sua natureza inconscientemente.

No período referente aos anos de 1980 a 1983, verifica-se que as transformações ocorridas nos escritos de Pêcheux foram devidas a mudanças não só de ordem política como teórica vividas em toda a França. Assim, observando todo o percurso, durante esse período, percebe-se que Pêcheux tira muitas lições dos teóricos que lera. A saber, de Foucault, adaptou o conceito de formação discursiva para a AD; passando também a preocupar-se com a leitura (de forma diferente daquela sugerida pela análise de conteúdos), isto é, como gesto de interpretação e com o interdiscurso; de Bakhtin, com a chegada da tradução de suas obras, Pêcheux passa a considerar a questão do dialogismo. Há também lições tiradas do trabalho de Jacqueline Authier-Revuz, pois, em suas reflexões acerca do dialogismo e da polifonia, ela retoma os referidos elementos para propor o conceito de heterogeneidade discursiva. Desta lingüista, utiliza o trabalho referente a heterogeneidade enunciativa, relacionando-o ao interdiscurso; assim, verifica-se que Pêcheux nunca deixou

de reconsiderar noções já criadas, pois das leituras de diversos teóricos, surgiam sempre novos questionamentos e novas propostas de procedimentos de análises dentro da AD.

Tratando-se da AD filiada a Pêcheux, portanto, só existem, ao menos oficialmente descritas, essas três fases. No entanto, não é possível afirmar que, com a morte de Pêcheux, os trabalhos envolvendo a AD ali finalizaram. Nas palavras de Gadet, no prefácio da obra *Por uma análise automática do discurso: uma introdução ao trabalho de Michel Pêcheux* (1969), traduzida por Eni P. Orlandi, no último parágrafo, encontra-se a seguinte declaração:

Ter-se-ia aqui, nos textos que acabamos de trazer, de uma página definitivamente virada, que não refletiria senão o perfume do passado, e só deveria ser conhecida como uma época deixada para trás? Vemos no entanto que se expandem nas reflexões atuais termos (como interdiscurso, formação discursiva ...) que fazemos agir não talvez enquanto dispositivo teórico global (seria, aliás, isto desejável?) mas ponto a ponto. E há questões que concernem à produção do sentido que permanecem muito mais vivas para quem pensa que o sentido deve ser apreendido, ao mesmo tempo, na língua e na sociedade. (GADET, 1993, p. 9).

Considerando tais palavras e o contínuo interesse de estudiosos em desenvolver pesquisas e trabalhos com base nos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, sabe-se que, mesmo após a morte de Pêcheux, estudos e pesquisadores se espalham por vários territórios. No Brasil, por exemplo, sua representante e seguidora maior é Eni Orlandi. Assim, apesar de não ter sido determinada uma quarta fase da AD, no atual momento em que se encontram as pesquisas, reconhece-se este período como uma nova fase da referida teoria.

Deste capítulo, são retomados a seguir, elementos importantes para a análise das crônicas.

### 3 QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA ANÁLISE DAS CRÔNICAS

A retomada de elementos já citados durante a escrita das três fases da AD se faz necessária porque estes são importantes na verificação de como contribuem para o funcionamento da linguagem e para que o interlocutor, na interação com o produtor, atribua sentido ao dito nas crônicas e não apenas as descreva.

#### 3.1 IDEOLOGIA, FORMAÇÃO IDEOLÓGICA (FI), FORMAÇÃO DISCURSIVA (FD)

Para falar de ideologia, FI e FD, é preciso falar antes de discurso e sujeito, porque, apesar de este não ser a origem do dito, o discurso só se realiza através dele. Sem sujeito não há discurso e, como todo discurso é ideológico, a ideologia se marca no discurso daquele que fala de uma determinada posição.

Foi visto nas três fases da AD, que o sujeito para Pêcheux é, a princípio, assujeitado à maquinaria, manipulado através da ideologia que circunscreve a instituição na qual está inscrito e, em seguida, ocupa uma determinada posição e enuncia daquele lugar dentro da estrutura social de acordo com as funções que desempenha, porém, também condicionado à ideologia. Por isso, aparenta ser um sujeito livre, entretanto, é coagido a agir a partir das formações discursivas em que está inserido ao enunciar, as quais são reguladas por formações ideológicas. Diante disso, é necessário rever as concepções de ideologia, FI e FD para compreender como estas influenciam o discurso do sujeito e se materializam na linguagem.

O termo ideologia, segundo Chauí (2006, p. 25),

[...] aparece pela primeira vez na França, após a Revolução Francesa (1789), no início do século XIX, em 1801, no livro de Destutt de Tracy *Eléments d'ideologie* (Elementos de Ideologia). [...] Destutt de Tracy pretendia elaborar uma ciência da gênese das idéias tratando-as como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto

organismo vivo, com o meio ambiente. Elabora uma teoria sobre as faculdades sensíveis, responsáveis pela formação de todas as nossas idéias: querer (vontade), julgar (razão), sentir (percepção) e recordar (memória). [...] os ideólogos franceses [...] eram críticos a toda explicação sobre uma origem invisível e espiritual das idéias humanas e inimigos do poder absoluto dos reis.

Consideram-se, neste trabalho, as concepções de ideologia de Marx e de Althusser, porque Pêcheux sofre influência de ambos. As considerações registradas nesta dissertação nem sempre são retiradas das próprias obras, mas de releituras destas.

Ainda na obra referenciada, ressalta-se que o conceito de ideologia sofreu mudanças.

Chauí (2006) aborda a concepção de ideologia de Marx<sup>6</sup> e Engels<sup>7</sup> que vêem a ideologia a partir da separação que se faz entre a produção das idéias e as condições sociais e históricas nas quais são produzidas. Isto significa que eles tomam por base, para suas formulações, dados da realidade, os indivíduos de fato, suas ações e condições materiais de existência, ou seja, modos de sobrevivência, pois desta forma verifica-se que há ligação entre a estrutura social e política e a produção. Para ambos, as ideologias levam a uma visão invertida da realidade. E a partir daí nasce para Marx, segundo Chauí (2006), a ideologia propriamente dita,

isto é, o sistema ordenado de idéias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência. E, sem perceber, exprimem essa desvinculação ou separação através de suas idéias. (CHAUÍ, 2006, p. 62)

---

<sup>6</sup> “Karl Marx fez sua iniciação filosófica e política com os Jovens Hegelianos, o que o levou ao estudo preferencial da filosofia clássica alemã e da filosofia em geral. Ocupou o cargo de redator-chefe da *Gazeta Renana*, jornal financiado pela burguesia [...] e as atividades desenvolvidas no exercício da profissão de jornalista o impeliram ao estudo em direção a essas duas direções marcantes: economia política e teorias socialistas. (GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. VIII-X).

<sup>7</sup> Friedrich Engels fora afastado do curso universitário pelo pai [...] Autodidata, no entanto, aproximou-se do socialismo e da Economia Política. Ao enfatizar o caráter ideológico da Economia Política, negou-lhe explicação científica, recusou a teoria do valor-trabalho e, não lhe reconheceu o estatuto de princípio explicativo dos fenômenos econômicos. (GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. X).

Isso significa que as idéias não aparecem como produtos do pensamento de homens que estão fora da produção material direta, mas como entidades autônomas descobertas pelos próprios homens. Assim, as idéias parecem estar em contradição com o mundo material dado, mas, de fato, o que é contraditório é o mundo social, entretanto, tais contradições permanecem ocultas.

Para exemplificar essa contradição e explicar como as desigualdades sociais se instalam, deve-se lembrar que faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos, quando, na realidade, isso não ocorre. Tal evidência leva as pessoas a pensar na existência de uma contradição entre a idéia da educação e a realidade, mas uma outra contradição ocorre: a educação é vista por aqueles que produzem a riqueza material e a cultural com seu trabalho e pelas pessoas que usufruem dessas riquezas, mas os produtores de riquezas materiais acham natural não poderem usufruir (financeiramente falando) de algo que tenham produzido e, com isto, alienam daqueles produtos o seu trabalho. Desta forma, a ideologia se torna uma ilusão ou uma inversão da realidade, e toda dominação parece ser natural. De todo esse processo, resulta a divisão social do trabalho material e intelectual e instala-se, conseqüentemente, a desigualdade social da qual os homens tomam consciência imediata. Para Marx e Engels, o surgimento das ideologias se dá no momento de tomada de consciência, por parte dos homens, desta desigualdade.

Assim, a ideologia, segundo a concepção marxista, é vista como um instrumento de dominação de classe, porque a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser as idéias de todos.

Diante dessa visão de ideologia movida por relações capitalistas, Fiorin (2005, p. 26), afirma: “numa formação social, temos dois níveis de realidade: um de essência e um de aparência, ou seja, um profundo e um superficial, um não-visível e um fenomênico”. Assim, a realidade se põe invertida, pois aquilo que no nível profundo são relações de exploração, aparece no superficial como troca, e aquilo que, na superfície se apresenta como relações entre indivíduos é, no nível de essência, uma relação entre duas classes sociais – a dominante e a dominada. É, então, apenas no nível fenomênico que as relações “igualitárias de troca” existem.

No trabalho desenvolvido por Althusser ([1970] 1992) e que muito influenciou Pêcheux, a ideologia da classe dominante é mantida porque esta classe se utiliza de aparelhos ideológicos do Estado (religião, escola, família, etc.) e repressores (governo, exército, polícia etc.), que intervêm, respectivamente, pela ideologia e pela repressão. Apesar de agir de formas diferentes, têm o mesmo objetivo: forçar a classe dominada a

submeter-se às relações e condições de exploração. Na análise das crônicas, constata-se que, mesmo sendo considerada um aparelho ideológico, a instituição escola, ao forçar a classe dominada (os alunos) a submeter-se à classe dominante (diretores e professores), o faz de forma repressora.

Althusser ([1970] 1992, p. 84) retoma o conceito de ideologia alemã de Marx para propor uma teoria da ideologia, a qual é vista como um sonho e sem história sua. Partindo desta posição, Althusser apresenta duas teses para abordar a estrutura e o funcionamento da ideologia. A de que “a ideologia representa a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência.” (ALTHUSSER, [1970] 1992, p. 85) e a de que “a ideologia tem existência material”. Ao se falar em aparelhos ideológicos do Estado, observa-se que cada um deles é a realização de uma ideologia que é assegurada por todos serem subordinados à ideologia dominante. Desta forma, Althusser afirma: para um sujeito, “a existência das idéias são seus atos materiais, inseridos em práticas materiais, reguladas por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho ideológico material de onde provêm as idéias do dito sujeito.” (ALTHUSSER, [1970] 1992, p. 91-92).

Essas diferentes formas de ver e de conceituar ideologia determinam as várias maneiras de abordar a relação discurso-ideologia.

Atesta-se, então, que um discurso se materializa através das palavras e o sentido destas palavras é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que elas são produzidas, isto é, dentro de formações discursivas. Pode-se afirmar a partir daí que toda palavra é sempre parte de um discurso articulado com outros discursos e este, portanto, é uma das instâncias em que a materialidade ideológica se concretiza. Para analisar a articulação da ideologia com o discurso e compreender como esta ocorre, são retomadas as expressões FD e FI.

A ideologia se organiza como sistema coerente de representações e de normas de condutas prescritas aos membros de uma sociedade, determinando as FD em que estes se encontram inseridos e que, por sua vez, indicam o que devem pensar, como pensar, como agir e sentir aqueles que vivem em uma dada conjuntura (CHAUÍ, 2006). Por isso, as FD se estabelecem no interior das relações de classes integrando-se a outras e constituem-se dentro de novas relações ideológicas.

Toda formação social em que há relação entre classes sociais possui posicionamentos políticos e ideológicos, isto é, FI. Logo há entre as formações sociais relações antagônicas, assim como relações de aliança ou de dominação.

Ao considerar que as FD constituem a FI e determinam o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura, isto se reflete na semântica, porque as palavras mudam de sentido quando passam de uma FD a outra. Isto significa que as FD são espaços abertos, em que elementos de outras FD se misturam e fornecem evidências discursivas importantes sob a forma de discursos pré-construídos e de discursos transversos a quem enuncia. O discurso apresenta-se, então, carregado de sentido da FD em que o sujeito se encontra inscrito, logo os sentidos são determinados ideologicamente dentro das FD.

São as FD que permitem a compreensão da produção de sentido e sua relação com a ideologia na AD. E é através delas que o analista pode determinar as regularidades no funcionamento do discurso. Esta ideologia que marca a palavra, não está na sua essência, mas na discursividade, ou seja, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos. Por isso Orlandi (2003, p. 43-44) afirma: “as formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, [...] O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que se constitui uma formação discursiva em relação à outra.” Afirma-se, então, que os sentidos não estão predeterminados, mas dependem das relações que estabelecem nas FD. “Toda seqüência pertence necessariamente a esta ou àquela FD para que seja dotada de sentido.” (PÊCHEUX; FUCHS [1975] 1993, p. 169).

Neste jogo de relações e de mudança de sentidos, torna-se possível entender as noções de metáfora, paráfrase e polissemia na AD. Segundo Pêcheux (1975), ao analisar uma metáfora, percebe-se entre as palavras que sofrem a deriva que há, de fato, um jogo de transferência de sentido, a que ele chama de efeito metafórico. A outra palavra, expressão ou proposição para a qual se deslocou o sentido, pertence a uma outra FD, logo, se sofrer a deriva, se mudar a FD, mudará também o sentido. Tratando-se, no entanto, de paráfrase, tem-se a repetição e isto significa que o sentido se mantém, pois podem ocorrer diversas formulações do mesmo dizer, uma vez que este se encontra sedimentado na memória, na zona do dizível e se dá dentro de uma mesma FD. Mas, neste dizer e redizer parafrástico de um mesmo enunciado, pode ocorrer a polissemia, que mistura os limites da FD, levando a um deslocamento com mudança de sentido, envolvendo o equívoco. Por isso, pode-se afirmar que é no jogo entre processos parafrásticos e polissêmicos que se dá o funcionamento da linguagem. Segundo Orlandi (2003, p. 53)

Entre o jogo e a regra, a necessidade e o acaso, no confronto do mundo e da linguagem, entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam. O equívoco, o *non-sens*, o

irrealizado tem no processo polissêmico, na metáfora, o seu ponto de articulação.

Isso significa que o funcionamento da linguagem se dá pela relação que o sujeito estabelece com o sentido, por este ser afetado pela língua e pela história. Neste processo é que ocorre a constituição do sujeito e a produção de sentido. E ao lidar com a linguagem, ele se significa e significa o simbólico, sendo o interdiscurso, o já-dito, que retorna sob a forma de pré-construído e sustenta toda essa rede de formulação de dizeres realizados e esquecidos que vão construindo os sentidos ao longo da história.

Em todo esse processo de formulação, portanto, encontram-se articulados, formando a rede de relações, a FD, a FI e o interdiscurso. Para Pêcheux ([1975], 1993 p. 166), “cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’, nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a ‘posições de classes’ em conflito uma com as outras”. Por isso, a FI é vista como uma visão de mundo de uma determinada classe social e essa visão existe vinculada à linguagem verbal ou não-verbal.

Diante de todo o precedente, verifica-se que há relação entre o que se enuncia e o que se tem como saber discursivo. Courtine, em sua tese (1981), afirma que o conceito de FD liga dois modos de existência contraditórios do discurso: o do nível do enunciado do interdiscurso (a constituição) e o do nível do intradiscurso (da formulação), ou seja, a seqüência discursiva que ele enuncia. Assim, é no nível do enunciado do interdiscurso que é determinado o que deve e pode ser dito por um falante situado em um dado lugar e em uma dada conjuntura. Já no nível da formulação, ou do intradiscurso, há uma seqüência discursiva que existe como discurso concreto no interior das relações de um sistema de formação. Logo, também nas seqüências discursivas das crônicas constituintes do *corpus*, o intradiscurso está sempre associado ao interdiscurso.

Na análise das crônicas, há FI marcando as diversas formações sociais e o sujeito, que, ao produzir seu discurso, apropria-se da FD em que está inserido determinando a escolha por uma e não por outra palavra, conforme o sentido que se quer dar em dada situação.

Nas referidas crônicas, verifica-se que processos discursivos são constantemente retomados e reformulados, preservando sua identidade ou fronteira, ou misturando-se e instalando-se, portanto, uma pluralidade de sentidos. Na análise das condições em que foram produzidos os discursos presentes em cada crônica, foi preciso, em cada uma delas,

considerar a posição de onde a forma-sujeito fala: da de psicanalista, de professor, de educador, de pai, da escola tradicional, se da escola idealizada, etc., para que se atribuisse sentido ao dito.

Sendo, portanto, as crônicas analisadas na perspectiva da AD, tem-se, na seção que segue, o que é considerado como produção de sentido e de que forma o interdiscurso e a polifonia se fazem presentes no *corpus* em análise e induzem o leitor a ir além do dito e explícito, para atribuir sentido ao que se apresenta como um todo com sentido.

### 3.2 PRODUÇÃO DE SENTIDO

O interdiscurso e a polifonia são vistos como constituintes do sentido de um texto. Assim, faz-se necessário explicar o que é analisado neste trabalho como produção de sentido antes da explanação dos dois elementos.

A produção de sentido é analisada em duas direções: na da atribuição de sentido, efetuada pelo leitor, e na do fazer significativo do texto, produzido pelo produtor. Esta é determinada pela interação entre os interlocutores, pois é neste momento que ocorre a manifestação das ideologias nos discursos e materialidade destes na linguagem. É observando este processo, portanto, que se chega à produção de sentido nas crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho.

A prática de leitura na perspectiva da AD consiste em perceber mais do que aquilo que está evidente, procurando compreender a determinação dos sentidos pela história e a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente. Isto significa que os sentidos não estão nos sujeitos, nem nas palavras, mas nas formações discursivas em que os sujeitos estão inseridos ao proferi-las, razão pela qual foi dito que compreender a FD é questão fundamental neste trabalho. É de lá que as palavras tiram seus sentidos.

No trecho de uma das crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho, *A lei de Charlie Brown*, verifica-se, por exemplo, que a palavra “escola” pode produzir efeitos de sentidos diversos, dependendo de quem a utilize e da posição de onde fala na estrutura social ao produzi-las:

Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para mandá-los à escola onde eles

vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e ... (ALVES, 2000, p.21-22)

Para Charlie Brown e outros colegas, cujas vozes aparecem representadas na primeira pessoa do plural, falando da posição de criança, ocupando o lugar de alunos daquele espaço, é possível atribuir à palavra “escola” o sentido de algo necessário, uma obrigação, um ciclo universal por que todos devem passar se quiserem possuir um bom emprego. Esta atribuição de sentido é possível porque a ideologia que perpassa a sociedade diz que para ser “alguém” a pessoa deve ter escolaridade e uma profissão e isto está atravessado no dito de Brown. Já para o sujeito-autor, que traz a voz da personagem Charlie Brown e fala do lugar de psicanalista, o termo escola aparece como uma máquina absurda pela qual as crianças passam e que educadores não percebem ou fingem não perceber que fazem parte desta, tentando homogeneizar atitudes e idéias dos educandos. Para educadores que assim agem, o termo escola produz apenas o efeito de sentido de emprego, exercício de cidadania. Àquilo dito pelo sujeito-autor, atribui-se o sentido exposto anteriormente porque se sabe que o psicanalista analisa a escola com base naquilo que ouve de seus pacientes e para esses, diante do discurso de Brown, pode-se perceber que escola está associada apenas a avaliações para progressões. Poder-se-ia ainda analisar o sentido da palavra escola para proprietários de escola (no caso de particular) e verificar que àquela palavra se atribuiria o sentido de lucro, sendo determinado pela história, tanto é que a cada dia elas proliferam mais e mais.

Com esse exemplo, verifica-se que os sentidos são produzidos em face dos lugares ocupados pelos sujeitos da interlocução, ou que “o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (ORLANDI, 2003, p.42). Ou seja, quem enuncia deixa no seu dizer marcas que estão em conformidade com o lugar socioideológico que ocupa na estrutura social. Ou ainda, aquele que diz, anuncia, promete ou denuncia não tem o mesmo estatuto conforme o lugar que representa na estrutura social (cf. PÊCHEUX, [1969], 1993, p. 77).

Ao fazer esse tipo de leitura, verifica-se a exterioridade como marca fundamental para a análise. Não basta, apenas, decodificar ou apreender o sentido, a interpretação é determinada pela memória institucionalizada, a que Orlandi (2003) chama de arquivo e pela memória constitutiva, conhecida como interdiscurso, em que se encontra “o trabalho histórico da constituição do sentido (dizível, o interpretável, o saber

discursivo).” (ORLANDI, 2003, p. 48). Entre estas memórias é que se faz o gesto de interpretação e, neste jogo, os sentidos se estabilizam ou se deslocam.

Os vários sentidos brotam das relações que as palavras estabelecem umas com as outras ao materializar o discurso. Este por sua vez se delinea relacionando-se a outros discursos, que se encontram presentes na memória discursiva, constituindo saberes determinados por já-ditos, ainda que tudo ocorra de forma inconsciente. Desta forma, aquele que produz os discursos materializados no texto o faz de modo que tais relações produzam efeitos de sentidos naquele que tem por leitor virtual ou real.

Na realização das análises feitas neste trabalho, a linguagem é vista na interlocução social considerando a posição de onde falam os interlocutores, as FD e as FI em que estão inseridos. Logo, Rubem Alves, para ter aquilo que delineou lingüístico e discursivamente funcionando, necessita de um leitor ativo, preenchendo lacunas, remetendo um discurso a outros, percebendo as várias vozes ali orquestradas. Quando isto acontece, esse leitor atribui sentido ao texto produzido pelo sujeito-autor como um todo significativo.

Tudo isso é possível, porque há um elemento que é constitutivo de todo discurso e possibilita a formulação de outros ditos, o interdiscurso, explanado na seção a seguir.

### 3.3 INTERDISCURSO

A noção de interdiscursividade introduzida na segunda fase da AD, só se fixa na terceira. Nesta seção, explica-se em que consiste o discurso como efeito de sentido e a relação com o interdiscurso nas visões de Pêcheux e de Orlandi (sua seguidora no Brasil). Apesar de Bakhtin não ser analista do discurso, muito contribuiu para os estudos da linguagem. Entre as contribuições dadas, tem-se o dialogismo, que estabelece, segundo Fiorin (2005), uma forte relação com o interdiscurso de Pêcheux. Outras importantes contribuições para a AD também são dadas pela lingüista Jacqueline Authier-Revuz, ao abordar a heterogeneidade enunciativa em seus trabalhos.

O discurso visto como efeito de sentido entre os interlocutores envolve o eu e o outro, e, nesta relação, tanto um como o outro locutor fazem com que seu discurso aponte para outros discursos passados e futuros e, neste entrelaçamento, produz-se o sentido. Como afirma Pêcheux ([1969] 1993, p. 77),

o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima, e o orador sabe que quando *evoca* tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado, com as “deformações” que a situação presente introduz e da qual pode tirar partido.

É nesse processo que o locutor vai, de seu próprio lugar, imaginar o lugar de onde o interlocutor o ouve e, com isto, antecipar-se àquilo que ele deseja ouvir, podendo dizer o que o outro quer ouvir. “Esta antecipação do que *o Outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso.” (PÊCHEUX [1969] 1993, p. 77).

Em sua obra *Semântica e discurso* ([1975] 1997, p. 162), Pêcheux propõe chamar “interdiscurso a esse ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Assim, pode-se apreender a relação dissimulada da FD com o interdiscurso, a “objetividade material contraditória do interdiscurso que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’ [...]” (PÊCHEUX, [1975] 1997, p. 162). Orlandi, em sua obra *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, explica o interdiscurso como memória discursiva ou saber discursivo que possibilita a existência de todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, ressignificando o novo dito. Pode-se concluir, portanto, que tudo que já foi dito por outro sujeito, em qualquer momento da história, produz algum tipo de efeito sobre o novo dizer. Pois os sentidos já-ditos por alguém são convocados para a formulação do novo dizer, sustentando todo o dito e sendo fundamental para compreender o funcionamento do discurso. O que ocorre, então, quando se produz um discurso, é a relação entre o elemento discursivo constituído como pré-construído e as FD em que o sujeito está inserido.

Assim, na análise das crônicas constituintes deste trabalho, sabendo-se que o interdiscurso serve de base para todo dito, o analista remete o dito a uma filiação de outros dizeres presentes naquilo que a memória social materializou, identificando-o, desta maneira, em sua historicidade. Por isso é possível afirmar que todo dito tem um compromisso político e ideológico que se reproduz no novo discurso.

Tendo em vista os aspectos anteriormente citados, verifica-se que há relação entre a constituição do sentido (o interdiscurso) e sua formulação (o intradiscurso). Mas a forma-sujeito que se identifica com a formação discursiva que o constitui, tende a absorver

e dissimular o interdiscurso no intradiscurso, porém de forma inconsciente. O sentido de todo dizer é determinado pelo interdiscurso, que se relaciona com o dito atual e determina ainda aquilo que é relevante para que a ideologia produza seus efeitos nos discursos. O efeito de sentido se dá, portanto, a partir do jogo de relações estabelecido entre os discursos.

Vê-se, então, que ao se pensar a relação do discurso com o outro, o mesmo e o outro do discurso estão unidos, amarrados, um constitutivo do outro ou determinando-se.

Essa visão da linguagem como jogo de relações é proveniente da filosofia de Bakhtin, fundada no princípio do dialogismo. Apesar de Bakhtin ter desenvolvido sua teoria em tempo (por volta de 1929) e espaço (Rússia) muito distantes da França e de Pêcheux, verifica-se que seus estudos sobre linguagem em muito estavam avançados para a época, pois, desde aquele momento, já afirma ser toda palavra dialógica.

Ao abordar os conceitos fundamentais do filósofo russo, Fiorin (2006, p. 24) observa que, para Bakhtin

[...] todo enunciado é dialógico. Portanto o dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado. Portanto nele ouvem-se, sempre, ao menos duas vozes. Mesmo que não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes.

O fato de o dialogismo ser constitutivo do enunciado remete o leitor ao interdiscurso de Pêcheux, e, ao falar em vozes explícitas e implícitas, esse fato leva à busca pela compreensão da polifonia que está explanada na próxima seção.

A partir do referido conceito, portanto, aquilo que Bakhtin trata por dialogismo, Pêcheux trata por interdiscurso. Com este fato, poder-se-ia pensar que o trabalho de Pêcheux fora influenciado por Bakhtin, mas, os escritos de Pêcheux referentes à *Análise automática do discurso* já estavam concluídos, quando chegaram as primeiras traduções das obras do filósofo russo ao Ocidente. Logo não se pode afirmar que o filósofo francês tenha sofrido influência direta do russo.

Com relação ao encontro de Pêcheux e Jaqueline Authier-Revuz, segundo Maldidier (2003, p 84), tratou-se de um encontro intelectual, visto que seus trabalhos se relacionavam, isto é, “a heterogeneidade de Jacqueline Authier acenava [...] para o interdiscurso de Michel Pêcheux”. A partir desse encontro, ambos os teóricos dão contribuições importantes para seus trabalhos. “A problemática da *dupla heterogeneidade*

permitirá voltar, em termos novos e operacionais, para o jogo do interdiscurso com o intradiscurso.” (MALDIDIER, 2003, p 84).

Diante de toda a explanação anterior, verifica-se que as teorias de Pêcheux e Bakhtin, apesar de distantes no tempo e no espaço, conforme visto anteriormente, apresentam semelhanças e diferenças que contribuem para a realização das análises neste trabalho, assim como o de Authier-Revuz.

Analisando o *corpus* deste trabalho, vê-se que o discurso não é inteiramente neutro, já que a forma do “eu” é dada a partir do outro, o “eu” depende do outro para constituir-se como sujeito. Ora, se neste jogo discursivo estão presentes mais de uma voz, todas são ideologicamente constituídas e manifestadas de forma explícita ou implícita. O dialogismo é, por isso mesmo, heterogêneo.

É nessa manifestação da heterogeneidade, observada ao se analisar a forma interna dos enunciados, que se dá o encontro dos três trabalhos: o realizado por Pêcheux, o de Bakhtin e o de J. Authier-Revuz. Desta forma, entende-se que todo discurso é dialógico e relaciona-se com já-ditos ou pré-construídos produzidos sobre o mesmo objeto e as vozes que estão orquestradas no interior do discurso se apresentam de forma explícita ou constitutiva deste. Trata-se, então, de relações interdiscursivas com enunciados de compreensão-resposta de destinatários de todo tipo, consideradas as relações interlocutivas que o antecipam. Diante disto, todo discurso é considerado como duplo dialogismo. Mas nem sempre aparece no fio do discurso claramente, atravessa-o porque o locutor inscreve em seu discurso, sem que exista a interrupção do fio do discurso, as palavras do outro. Por isso, como foi visto em outro momento, o sujeito falante pensa ser a origem do dizer, porque ele não age conscientemente sobre aquilo que diz e isso exemplifica. A esse fenômeno, denomina esquecimento número um, em que tudo se articula no nível do inconsciente, do interdiscurso (PÊCHEUX, [1975] 1997).

Conclui-se, então, que o interdiscurso compõe as formações discursivas e está intrincado nas formações ideológicas, estabelecendo o espaço discursivo e ideológico de onde as formações discursivas surgem. Na passagem da crônica *As Receitas*, que também compõe o *corpus* analisado neste trabalho “Quando eu era menino, na escola, as professoras me ensinaram que o Brasil estava destinado a um futuro grandioso [...] Ensinaaram-me tudo errado”. (ALVES, 2000, p.77) a forma-sujeito se reporta à infância, retomando sentidos que afetam o modo como ele significa a situação discursiva e cita discursos de professoras da época. O discurso citado por elas pertence a um universo de discursos constitutivos de antigos professores que, por sua vez, são efeitos de sentidos do

dito pelos europeus sobre as terras descobertas e que se repete a cada geração. Ou seja, o discurso retorna o já-dito pelo escrivão da carta ao rei de Portugal, Caminha, que soube pormenorizar importantes características acerca da terra descoberta, o atual Brasil.

A voz das professoras reflete, portanto, a memória discursiva delas. O discurso materializado naquele dito é produzido por uma forma-sujeito que fala da posição das professoras. Este discurso é constituído de já-ditos europeus que retornam sob a forma de pré-construídos e os sentidos são determinados pela FD de onde falam.

A concepção de discurso e interdiscurso que Charaudeau e Maingueneau (2004) trazem em seu dicionário resume todo o precedente aqui exposto, uma vez que, para eles,

Todo discurso é atravessado pela **interdiscursividade**, tem a propriedade de estar em relação multiforme com outros discursos, de entrar no **interdiscurso** [...] *Em sentido restritivo*, o “interdiscurso” é também um espaço discursivo, *um conjunto de discursos* (de um mesmo campo discursivo ou de campos distintos) que mantém relações de delimitação recíproca uns com os outros. Assim, para Courtine (1981:54), o interdiscurso é “uma articulação contraditória de formações discursivas que se referem a formações ideológicas antagônicas.” *Mais amplamente*, chama-se também de “interdiscurso” o conjunto das unidades discursivas (que pertencem a discursos anteriores do mesmo gênero, de discursos contemporâneos de outros gêneros etc) com os quais um *discurso particular* entra em relação implícita ou explícita. [...]. (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p. 286).

Dessa forma, o sujeito falante produz seu discurso a partir de um lugar social e histórico que ocupa, e a instituição do sentido é dada na perspectiva da posição ocupada por ele nessa interação social que o configura como lugar social. E nisto consiste a relação do dito com o sempre ‘já-lá’ da linguagem em tudo que se refere ao sujeito. Portanto, constata-se que, devido ao seu caráter social, o discurso veicula sempre outros discursos com os quais mantém algum tipo de relação e constitui o sentido do dito.

Tendo em vista os processos discursivos, ouvem-se muitas vozes que os constituem, mas estas aparecem orquestradas harmoniosamente. A este fenômeno, denominou-se polifonia, que está explicitada na seção a seguir.

### 3.4 POLIFONIA NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Bakhtin, por ver a língua como um fenômeno social que proporciona a comunicação entre indivíduos, afirma ser toda palavra dialógica. Isto significa que, pretendendo alcançar algum efeito de sentido, o indivíduo a utiliza para alcançá-lo no

momento em que faz uso concreto da língua. Diante disto, ele afirma que o dialogismo é característica essencial da linguagem. As palavras não são, portanto, exclusivas de um único enunciatador, porque quando as escolhe o faz considerando as palavras de um outro que já estão carregadas de ideologias que modificam o sentido em função do uso que se dê a elas.

Diante desses pressupostos, Bakhtin elabora sua teoria polifônica.

O termo polifonia surgiu com os estudos da linguagem de Bakhtin, em 1929, na Rússia. Não existe uma teoria polifônica da AD, mas Pêcheux, ao trabalhar com o interdiscurso, propõe a existência de outras vozes atravessadas no discurso e constitutivos deste, por isso tem-se nesta seção um comparativo entre as formas de ver a polifonia por Bakhtin e por Pêcheux. Por fim, encontra-se também exposta a heterogeneidade enunciativa de Jacqueline Authier-Revuz, cujo trabalho se relaciona com o interdiscurso desenvolvido por Pêcheux e com a polifonia desenvolvida por Bakhtin.

Ao introduzir tal conceito nas ciências da linguagem ([1929] 2004), Bakhtin o faz para caracterizar a poética de Dostoiévski, seu herói preferido. Por ver a língua como social, afirma ser esta um tecido de muitas vozes fundadas na necessidade de comunicação que tem como pano de fundo uma ideologia. Em 1929, foram publicadas duas obras: *Problemas da obra de Dostoiévski e Marxismo e filosofia da linguagem*.

A primeira obra foi assinada por ele próprio e discute a função do autor na obra dostoiévskiana. Dostoiévski é considerado o criador do romance polifônico e suas obras marcam o surgimento de um herói, cuja voz se estrutura igual à voz do autor. É peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski a multiplicidade de vozes e de consciências independentes, uma autêntica polifonia, vozes plenas de valor e que mantêm com outras vozes igualdade como participantes do grande diálogo (BAKHTIN, [1929] 2005).

A segunda, *Marxismo e filosofia da linguagem*, foi assinada por Volochinov e trata das relações entre linguagem e sociedade colocadas sob o signo da dialética como efeito das estruturas sociais. Nesta consta a visão de Bakhtin sobre enunciação, dialogismo, signo ideológico, polifonia e descentramento do sujeito.

Nas obras de Bakhtin, o autor é o sujeito que transforma a matéria bruta em discurso, dando vida às criaturas que se humanizam no ato da fala. Ele percebe em cada palavra a existência de uma segunda voz, por isso diz que um texto, ainda que seja produzido monologicamente por seu autor, ao ser posto para um leitor, este o dialogiza a partir de seu modo de ver o mundo, tornando-o dialógico. Ao reconhecer as várias vozes

que falam simultaneamente (a polifonia) no texto, a isso denomina literatura popular, carnavalesca ou mascarada.

A enunciação é vista pelo filósofo russo como o produto da interação entre indivíduos organizados em sociedade, por isso o interlocutor passa a ter grande relevância nos estudos da linguagem. A palavra utilizada por ele é entendida como a expressão de um em relação ao outro, o território comum a ambos: locutor e interlocutor. Bakhtin ([1929] 2004) afirma, então, que a fala é sempre dialógica e o discurso é visto como interindividual. Mas nele se encontram as vozes do locutor e do alocutário e outras vozes marcadas pela historicidade. Isto quer dizer que o discurso para Bakhtin ([1929] 2005, p. 181) é “a língua em sua integridade concreta e viva”, logo está sempre carregado da palavra do outro, sofrendo alterações de sentido a partir dos efeitos de compreensão que assumem, e estas palavras podem ser constitutivas do discurso do outro, ignorando a sua origem. A polifonia bakhtiniana, então, mostra um sujeito descentrado e materializa uma oposição entre diferentes relações de forças que se estabelecem e são apreendidas no discurso.

A mesma obra, essencialmente marxista, dialoga com o materialismo histórico, uma vez que Bakhtin relaciona linguagem e sociedade sob a dialética do signo. Ele critica a língua como homogênea, o objetivismo histórico e o subjetivismo abstrato que considera a fala como criação individual e valoriza-a juntamente com a enunciação em sua natureza social, ligada às condições de comunicação em que esta ocorre. Por isso afirma ser a palavra uma “arena” onde se confrontam valores sociais contraditórios, razão de não ser possível pensar a língua sem a sociedade, bem como sem a ideologia. Desta forma, concebe a língua como heterogênea, sujeita a mudanças históricas, sociais e culturais. Diante desta concepção de língua e discurso, destaca-se a inscrição do discurso do outro em toda e qualquer prática discursiva. É através do discurso citado (direto, indireto e indireto livre) que ocorre a transmissão das enunciações de outrem e a integração dessas enunciações, enquanto enunciações de outrem, num contexto monológico coerente.

Bakhtin e Pêcheux se aproximam quando pensam na relação que há entre ideologia e linguagem, pois o primeiro as relaciona por meio do signo e o segundo por meio do discurso.

Bakhtin tem por objeto de estudo o discurso literário e considera as diversas vozes que o autor mobiliza em seu texto, a dialogia e a polifonia; Pêcheux considera o sujeito e a historicidade em que este está imerso para analisar os “processos semânticos que se instauram na materialidade lingüística do discurso social” (INDURSKY, 2005, p. 104).

Por isso, o objeto de estudo de Pêcheux – o discurso – relaciona o sujeito a um lugar social que determina as condições de produção de seus discursos.

Vê-se então que, enquanto Bakhtin atrela indivíduo, ideologia e linguagem através do signo, Pêcheux relaciona sujeito, ideologia e linguagem por meio do discurso, afirmando que a ideologia se manifesta no discurso que, por sua vez, se materializa na linguagem. Então, Pêcheux afirma que não há ideologia sem sujeito, porque não há discurso sem ideologia, já que todo sujeito é interpelado por esta e nela se identifica com alguns sentidos e não com outros. Isto significa que ele está se identificando com alguns saberes de uma dada FD que representam, na linguagem, as FI que lhes correspondem.

Na AD, a presença do discurso-outro no mesmo não é exclusividade dos textos literários, mas constitutivo de todo e qualquer discurso. E isto não ocorre somente através de discurso citado, mas a partir de qualquer marca lingüística. Pêcheux, ao conhecer o trabalho de Authier-Revuz sobre “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)”, que inclui a voz do outro na seqüência do discurso do um, passa a relacionar a heterogeneidade ao interdiscurso. Neste trabalho de Authier-Revuz, encontram-se reflexões sobre o dialogismo de Bakhtin, através das quais Pêcheux tem acesso às reflexões do filósofo russo.

Para entender como a heterogeneidade discursiva se faz presente nas crônicas, foi retomado o caráter dialógico do discurso, dos trabalhos de Bakhtin ([1929] 2004, p. 112-113), pois, em seus estudos, o dialogismo é constitutivo da linguagem porque

[...] a palavra dirige-se a um *interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará [...] toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Através da palavra defino-me em relação ao outro. (BAKHTIN, 2004, p.112-113)

Isso significa que, ao produzir um texto, escreve-se para alguém com o qual se estabelece uma interação. Essa pessoa para quem se escreve é a medida, logo se torna o parâmetro das decisões que devem ser tomadas quando se diz algo. Ou seja, o discurso de um é determinado pelo outro, razão pela qual se afirma que a linguagem é o produto da interação entre interlocutores.

Nos trabalhos de Authier-Revuz, a heterogeneidade é dividida em marcada (discurso indireto, direto, aspas, formas de retoque, glosa etc.) e não-marcada (discurso indireto livre, ironia, imitação, etc.). A heterogeneidade marcada constitui-se de formas

lingüísticas de representação de diferentes modos de negociação do sujeito falante com a heterogeneidade constitutiva, pois o sujeito locutor reformula o seu próprio dizer com um sentido diferente que estaria no universo do outro, isto é, do interlocutor. Neste caso, este tipo de heterogeneidade estaria ligada ao que Pêcheux ([1969] 1993) denominou esquecimento número dois, porque o enunciado se constitui pela manifestação do já-dito, rejeitando, desta forma, o não-dito. E o efeito disto é ele pensar que todo o resto do dizer é dele. Neste ponto, o interdiscurso e a polifonia se inter-relacionam e se apresentam como constituintes da produção de sentido das crônicas de Rubem Alves.

A heterogeneidade mostrada e marcada lingüisticamente pode ser exemplificada com o discurso relatado, indireto, em que o locutor usa suas próprias palavras para relatar o discurso do outro; direto, em que ele recorta as palavras do outro e as relata com o uso de aspas, itálico conforme se verifica, a seguir, no trecho da mesma crônica de Rubem Alves, já citada, “A lei de Charlie Brown”:

Nietzsche [...] “O que elas realizam”, ele dizia, “é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo.” (ALVES, 2003<sup>a</sup>, p. 23)

O emprego das aspas na citação integra o discurso do outro ao do sujeito-autor. Ao introduzir, em seu discurso, o discurso de outrem, fica claro que não se trata de um posicionamento dele, pois as palavras são atribuídas a um outro espaço enunciativo do qual o sujeito-autor se distancia. Por tal dito ser do filósofo Nietzsche, considera-se um argumento de autoridade. Em tal discurso, ouvem-se vozes de pessoas que vêm a escola como um aparelho ideológico, pronto para disseminar a ideologia dominante, “fazendo a cabeça” dos aprendizes, a fim de estes sejam adestrados para exercer funções determinadas pela sociedade. A instituição age, portanto, de forma repressora ao impor a ideologia dominante que ali se tem instalada.

Quanto à heterogeneidade mostrada, mas não-marcada na materialidade lingüística, esta é percebida quando o discurso se apresenta sob a forma de humor, de ironia, de imitação, de discurso indireto livre. Estas formas necessitam do outro dizer para produzir sentido, sem ser necessário que ele apareça explícito. Em “Não é próprio falar sobre os alunos ...”, também uma crônica que compõe o *corpus* deste trabalho, a passagem a seguir pode exemplificar esse tipo de heterogeneidade.

Lembro-me de uma brincadeira séria que corria entre os professores de uma de nossas universidades mais respeitadas. Diziam os professores que, para que a dita universidade fosse perfeita, só faltava uma coisa: acabar com os alunos ... Brincadeira? [...] Os raros professores que têm prazer e se dedicam aos seus alunos estão perdendo o tempo precioso que poderiam dedicar aos seus artigos. (ALVES, 2003b, p. 71-72)

Percebe-se, nesse exemplo, a presença do discurso do Outro camuflado e encaixado, por aquele que fala, no contexto narrativo da crônica, ao dizer: ‘Brincadeira?’. Atribui-se este sentido porque, aquele que de fato disse ser uma ‘brincadeira’ o que havia falado é o sujeito sobre o qual se faz o relato – o professor. O discurso materializado através desta palavra traz a voz do professor insatisfeito com a profissão, com seu trabalho, por isso a escola perfeita seria aquela sem alunos. É o interdiscurso, a memória discursiva, que permite ao leitor “ouvir” esta informação que vem à tona, constitutiva do dizer da forma-sujeito ali presente. No último período do trecho citado, há a presença da ironia. Com esta, ouve-se a voz dissimulada daquele que, enxergando que existem alguns professores que estão satisfeitos com sua profissão, lhes faz o convite a não pensar no aluno como principal objetivo do ensino. Mas, sim, na escrita de artigos: elemento supervalorizado no meio acadêmico. Atesta-se, portanto, que o sujeito-autor, ao fazer uso da ironia, assume as palavras do outro, mas não o ponto de vista que elas representam. É o jogo polifônico que faz o discurso irônico sustentar o insustentável.

Segundo Fiorin (2002 p. 61-62), Bakhtin foi quem, pela primeira, vez tratou do problema do dialogismo, afirmando: “sob as palavras de alguém ressoa a voz de outrem”. Mas Fiorin afirma ainda: “esse fenômeno foi também denominado polifonia”. Entretanto o mesmo autor afirma que Diana Luz Pessoa de Barros, em 1990, discorda dele já que ele apresenta outra interpretação para o dialogismo e a polifonia como sendo um fenômeno só. Ela diferencia ambos os termos afirmando que, enquanto o dialogismo remete a uma heterogeneidade constitutiva do discurso, portanto, a uma relação interdiscursiva, a polifonia diz respeito à heterogeneidade mostrada do discurso.

A análise da polifonia nas crônicas, na perspectiva bakhtiniana, envolve a observação do discurso verificando se há uma diluição completa ou parcial do discurso de outrem na constituição do intradiscurso. Por exemplo, quando se encontra uma marca lingüística no discurso materializado na linguagem há uma diluição parcial da voz do outro (é o discurso relatado direto ou indireto), mas, se não existir a marca lingüística, significa que houve uma diluição completa da fala do outro no discurso do sujeito-autor. Também

fica evidente, ao analisar as crônicas deste trabalho, se quem fez uso do discurso do outro, de alguma forma se fez presente através de apreciações positivas e/ou negativas.

O sujeito-autor faz uso do discurso citado para transmitir o do outro numa interação dinâmica, sem fronteiras entre o interior (o discurso) e o exterior (o discurso de outrem). A isto, denomina linear ou direto. Pode também atenuar os contornos das palavras de outrem e do apagamento do contexto histórico e do próprio discurso citado a que chama estilo pictórico ou indireto em que “a língua elabora meios sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem.” (BAKHTIN, [1929] 2004, p. 150).

Assim, no estilo linear ou direto, ocorre a tentativa por parte do autor de manter os limites do dito. Neste caso, percebe-se uma tendência em considerar o discurso de outrem como homogêneo, como se as fronteiras entre o interior e o exterior fossem nítidas. Já no estilo pictórico ou indireto, o autor absorve o discurso de outrem apagando suas fronteiras.

Durante a análise das crônicas que compõem o *corpus* deste trabalho, constata-se que o sujeito-autor elege esses tipos de discursos para transmitir o discurso citado. Vê-se, ainda, que, ao usar o discurso indireto, não há como o sujeito-autor tornar claros os elementos emocionais e afetivos do discurso, pois estes não são transpostos no conteúdo, eles ocorrem nas formas de enunciação. Por isso, Bakhtin afirma que a análise do discurso indireto pode tomar duas direções: aquela que informa o que diz o falante e, neste caso, ocorre a análise do conteúdo; ou se apreende e se informa a expressão que caracteriza o objeto do discurso e a maneira de falar do falante, seu estado de espírito, sua capacidade de exprimir-se ou não bem, tendo-se, aí, a análise da expressão.

Por outro lado, quando se observa e analisa o discurso na perspectiva da AD, nota-se que a presença do outro é constitutiva de todo e qualquer discurso e não apenas nos textos literários, conforme trabalha Bakhtin. O discurso do outro pode ser percebido por muitas outras marcas lingüísticas além dos esquemas do discurso direto e discurso indireto.

Antes de iniciar a análise dos dados, seguem, na próxima seção, informações sobre o autor, Rubem Alves, que desempenha inúmeras funções e fala de diversos lugares nas crônicas, e sobre a composição do *corpus*.

## 4 AUTOR E *CORPUS*

### 4.1 RUBEM ALVES

Informar sobre o autor das crônicas aqui analisadas tem o propósito de localizar o leitor desta dissertação no tempo e no espaço a respeito das publicações de Rubem Alves. Tais informações levam o leitor das crônicas a entender determinados discursos ali presentes, principalmente, no que diz respeito ao sistema educacional.

Nasce em 1933, o mineiro Rubem Alves, na cidade de Boa Esperança. Foi rico, mas também foi pobre. Dos tempos de pobreza só tem memórias de felicidade, quando rico, paradoxalmente, conheceu a infelicidade e o sofrimento. Isso ocorre quando se muda com seus pais para o Rio de Janeiro e é matriculado no Liceu, um dos colégios mais famosos da grande metrópole. Neste começa a fazer comparações, quando se descobre caipira, pois seus colegas cariocas não perdoam seu sotaque mineiro e fazem dele motivo de chacota. Diante deste e de outros fatos, conhece a solidão, mas encontra acolhimento na religião. Suas idéias na religião, no entanto, são recebidas com desconfiança. Em 1959, casa e tem três filhos: Sérgio, Marcos e Raquel. Inventando estórias para sua filha, descobre-se escritor de estórias para crianças. Por um período (1963), estuda em New York e volta ao Brasil um mês depois do golpe militar. É denunciado como subversivo pelas autoridades da Igreja Presbiteriana, à qual pertence na época. Naquele espaço, experimenta o medo e fica conhecendo melhor o espírito dos ministros de Deus. Necessitando sair do Brasil, vai para Princeton, Estados Unidos, onde estuda e escreve sua tese de doutoramento. Trata-se de um dos primeiros brotos daquilo que posteriormente recebeu o nome de Teologia da Libertação. O tempo passa e muda seu jeito de pensar. Volta ao Brasil em 1968, com um Ph.D debaixo do braço, mas sem emprego. O economista Paulo Singer lhe abre a porta do ensino superior, indicando-o para uma vaga para professor de Filosofia na FAFI-SP. Em 1974, transferiu-se para a UNICAMP, onde ficou até se aposentar.

Os duros golpes que recebe na vida fazem Rubem Alves descobrir a literatura e a poesia que lhe dão o pão para o corpo e a alegria para a alma. Ao falar de Ciência, diz que esta é fogo e panela: coisas indispensáveis na cozinha. Sente-se como Nietzsche, que dizia haver abandonado todas as ilusões de verdade. Em suas crônicas, é comum usar discursos de Nietzsche, T. S. Eliot, Camus, Guimarães Rosa, Fernando Pessoa, Adélia Prado, entre outros.

Quanto à formação profissional, é professor, educador, pedagogo, poeta, filósofo, teólogo e psicanalista. Acredita que, no mais profundo do inconsciente, mora a beleza, razão pela qual acredita em mudanças no ser professor. Exerce a arte com prazer. Segundo ele próprio, as conversas com seus pacientes são fontes de inspiração para escrever as crônicas.

Com formação bastante heterogênea, Rubem Alves se mostra polivalente, sabendo falar e criticar quando se faz necessário. É, principalmente, do lugar de educador que Rubem Alves fala em suas crônicas, mas ele diferencia educador e professor.

O primeiro, disse ele, habita um mundo em que a interioridade faz a diferença, em que as pessoas se definem por visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos, enquanto o segundo é um “funcionário de um mundo dominado pelo Estado e pelas empresas”, é uma entidade gerenciada, administrada segundo a sua excelência funcional, excelência esta que está sempre julgada a partir dos interesses do sistema. [...] Alves conclui que, na realidade, o segundo é funcionário, e o primeiro é um funcionário ruim, justamente porque o ritmo do mundo do educador não segue o mundo da instituição. (GHIRALDELLI Jr., 2006, p.137).

Com frequência, ouve-se também a voz do psicanalista nas crônicas, expondo seu ponto de vista através de seu dito. Ou seja, são várias as FD de que se apropria para produzir seus discursos, pois nelas se inscreve e de lá fala com o intuito de produzir um efeito de sentido determinado. O seu discurso revela críticas ao sistema educacional brasileiro e, nas obras que abordam o tema Educação, age com um estilo próprio e marcante ao tecer críticas. Estas, no entanto, ocorrem porque deseja ver oferecida aos alunos do país uma educação mais justa, e aos professores, a possibilidade de se realizarem como mestres.

Seu estilo leva o leitor à reflexão. Mostra-se corajoso e mordaz ao apontar os problemas que circunscrevem a Educação, pois tal tema lhe causa perplexidade e inquietação. Por isso, ao produzir seus discursos, aparenta ser possuidor de um espírito

infantil, que acredita na vinda de “Papai Noel” para realizar seus sonhos. Na obra *Conversas sobre educação* (2003), existe uma preocupação especial com o leitor-professor, uma vez que afirma ser o ato de educar um desafio e, para que este se realize, é preciso mostrar ao docente que ele pode trabalhar o discente, buscando desenvolvê-lo em sua plenitude. Para isso, a forma-sujeito percorre uma grande variedade de temas, provocando no leitor-professor uma reação transformadora a fim de que se torne educador.

Diante de tudo isso, pode-se dizer que os discursos de Rubem Alves não se enquadram entre os dos escolanovistas<sup>8</sup> mas age com a visão destes, pois busca novas concepções de ensino. Conversa, em suas obras, com aqueles que fazem a escola – administradores, professores e alunos –, no intuito de mostrar, principalmente, aos professores, não pedagogias, mas suas experiências. Sua maneira tranqüila e serena de falar, ou melhor, de escrever toca educadores mais sensíveis para um ideário romântico, uma vez que cultiva o respeito à individualidade da criança, à valorização da infância, à criatividade. Muitas vezes critica a ciência, a tecnologia e o planejamento julgando-os como responsáveis pela infelicidade do homem. Assim, incentiva o cultivo do sonho de um passado bom que deveria estar presente dentro de cada ser ao atuar no dia-a-dia. Segundo Ghiraldelli Jr. (2006, p.137):

A escola para Rubem Alves [...] não planeja, não racionaliza, não treina. Daí a ‘coerência didática’ de Rubem Alves expressa em forma e conteúdo de seus livros: ele não escreveu textos convencionais, mas sim textos de contos, de estórias, de fábulas com conclusões moral-normativa para o aluno e o professor.

Para finalizar, segue o que diz o próprio autor em entrevista a Josué Machado (2007, p.12-18) à revista *Língua*<sup>9</sup>. Rubem Alves confirma que escreve de forma clara e direta, com frases curtas e por meio de parábolas porque descobriu que o inconsciente só entende a linguagem poética e diz que a linguagem em prosa é coisa de ciência. Afirma que transgride regras propositalmente por acreditar que elas são para aqueles que não sabem andar e precisam de muletas. Diz ainda que ama escrever e que não escreve com método porque não há método para o amor: coloca as idéias no papel como se fosse um mapa a ser seguido, mas depois percebe que é inútil e deixa as idéias fluírem. “Escrever para mim, é

---

<sup>8</sup> Termo derivado de escolanovismo: movimento renovador do ensino, a escola nova.

<sup>9</sup> Publicação mensal com matérias referentes à Língua Portuguesa.

como armar um quebra-cabeça. É brincar... Viver só no desfrute é um tédio. É preciso construir alguma coisa que contribua para melhorar as pessoas e o mundo”. No que se refere ao sistema educacional, confirma que seus livros estão cheios de referências aos absurdos do atual sistema.

Assim, escreve crônicas sobre diversos temas, mas, para este trabalho foram escolhidas apenas as que se referem, de algum modo, à Educação. Desta forma, lêem-se na seção vindoura esclarecimentos sobre o *corpus* em análise neste trabalho.

## 4.2 O *CORPUS*

Nesta seção, encontram-se a justificativa para a escolha em trabalhar com o gênero crônica, o porquê de serem as de Rubem Alves a compor o *corpus* deste trabalho, o tema de cada uma delas e a metodologia utilizada para analisá-las.

A escolha por trabalhar com o gênero crônica se deu porque comentam, de modo crítico, acontecimentos do dia-a-dia e, no caso das escolhidas, situações relacionados à educação. A crônica veio de um modelo francês, por volta de 1799, publicada no *Journal de Débats*<sup>10</sup> parisiense. Mas, ao chegar ao Brasil, passou a ser escrita utilizando recursos mais expressivos da poesia e da ficção. Assim escreve Rubem Alves, usando a linguagem poética por acreditar que o ser humano só entende esse tipo de linguagem. Normalmente inicia suas crônicas visando intrigar, surpreender ou divertir.

A escolha por crônicas de Rubem Alves se deu, principalmente, por dois motivos: devido à forma “romântica” como fala do ensino, mostrando que este pode ocorrer de outras formas diferentes da tradicional e pelo prazer que seus textos proporcionam ao leitor. O trabalho realizado com tais crônicas não é de interpretação propriamente dita, mas um trabalho de análise em que se verifica como e por que o sujeito-autor diz o que diz a cada crônica. Averiguam-se as formas como o autor apropria-se de diversas FD, como conta com o interdiscurso, constitutivo de todo discurso, e como orchestra as várias vozes – a polifonia – para produzir discursos, cujos efeitos de sentido fazem do texto um todo significativo, levando o leitor a compreendê-lo, atribuindo sentido ao lido.

O *corpus* que compõe este trabalho é formado, portanto, por seis crônicas de Rubem Alves: “Escola e sofrimento” (2000), “A lei de Charlie Brown” (2000), “As receitas” (2000), “Não é próprio falar sobre os alunos” (2003), “Sobre os perigos da leitura”

---

<sup>10</sup> As crônicas eram publicadas no rodapé dos jornais, mas, aqui no Brasil, se transformaram.

(2004), “Receita pra se comer queijo” (2004). Pode-se observar que três foram escritas no século XX e outras três no século XXI. Apesar de o referido autor escrever sobre temas diversos, foram escolhidas crônicas cujos temas envolvem Educação, ou seja, em que os discursos se referem à escola, ao professor, ao aluno, ao conhecimento, ao ato de ensinar e de aprender, etc. Sendo produzidas em séculos diferentes, talvez alguns leitores esperem mudanças no contexto histórico, mas, pelo menos em Educação, tais mudanças não se fizeram visíveis, naquele período, razão pela qual Rubem Alves critica o sistema educacional brasileiro. Analisando apenas os conteúdos das crônicas, é possível fazer algumas descrições iniciais.

Da obra *A alegria de ensinar* cuja primeira edição data de 2000, foram analisadas as crônicas: “Escola e sofrimento”, cujo tema faz referência a traumas decorrentes da forma como o ensino é conduzido nas escolas; a “Lei de Charlie Brown”, que analisa o papel da escola; e “As receitas”, que trabalha o importante papel do professor: seduzir o aluno para que deseje e, assim, aprenda.

Do livro *Conversas sobre educação* (2003), foi analisada a crônica “Não é próprio falar sobre os alunos ...”, a qual traz relatos sobre as conversas de professores que viajavam no mesmo trem que Rubem Alves para Rio Claro. Curiosamente, ele percebeu que apesar de os assuntos girarem sempre em torno de escolas, nunca os professores falavam do elemento essencial para a escola existir: o aluno.

“Sobre os perigos da leitura” e “Receitas pra se comer queijo” são os títulos de mais duas crônicas analisadas que estão publicadas no livro *Ao professor, com meu carinho* (2004). Na primeira crônica, encontra-se uma forte crítica ao professor, pois, durante todo o período escolar do aluno, aquele nunca lhe possibilitou falar de seus anseios, ou do que lia de forma livre, sem cobranças para provar que a obra foi lida, mas apenas levou-os a repetir o que estava nos livros. Na segunda, o professor continua a ser criticado, visto que ele não provoca em seus alunos a vontade ou o desejo de aprender. Fica evidente, observando os discursos e as várias vozes, que os aprendizes precisam se sentir motivados para a aprendizagem.

O trabalho desenvolvido com esse *corpus* não pôde limitar-se à análise descritiva das crônicas, porque a AD se preocupa em analisar a forma como os discursos constitutivos de cada crônica produzem seus efeitos de sentidos. Assim sendo, as crônicas foram analisadas parágrafo a parágrafo, considerando-os em relação à exterioridade. Por tal razão, aparecem a princípio fragmentadas, mas, na seção Anexo, têm-se todas na íntegra.

No momento da análise, a metodologia utilizada levou em conta a Análise de Discurso filiada a Pêcheux, a Teoria Polifônica de Bakhtin e o trabalho “Heterogeneidade(s) enunciativa(s)” de Authier-Revuz. Ao iniciar a análise, encontra-se explícita a situação social e histórica visando informar ao leitor o lugar, o tempo e a situação histórica que vivia o país, isto é, em que condições os discursos que nelas se apresentam foram produzidos e de onde cada interlocutor fala. O trabalho propõe-se a verificar as diversas formações discursivas que se fazem presentes constituindo formações ideológicas que regulam todos os discursos constitutivamente. Assim, apropriando-se de inúmeras formações discursivas com o intuito de atingir seu público-alvo, o sujeito-autor produz discursos com o intuito persuadir e envolver o leitor, mostrando que é possível reorganizar o ensino e que tudo é questão de querer para conseguir mudar. Segundo Orlandi (2003), uma formulação só ocorre porque o sujeito apropria-se, ainda que inconscientemente, de seu saber discursivo, de pré-construídos que permeiam o novo dizer. Isto significa que a constituição do sentido determina a formulação do dito. Isto se verifica quando, nas análises, relacionam-se os vários discursos, porque nenhum dizer é neutro, ele está sempre estabelecendo relações com outros discursos já-ditos e que, por sua vez, determinarão outros discursos.

Operando com as análises, verifica-se que as várias vozes nos discursos, ora se apresentam de forma constitutiva do próprio dito, ora marcadas lingüisticamente, responsabilizando outros pelo dito.

A posição de onde fala a forma-sujeito e que o leva a se apropriar da FD do lugar em que se encontra inserido é que sustenta todo o dizer e o efeito de sentido que quer produzir no leitor. Seu discurso, portanto, é constitutivo de mais de uma FD que, por sua vez, carregam consigo já-ditos.

Analogamente à metáfora do xadrez utilizada por Saussure para pensar o objeto lingüístico, não há interesse neste trabalho em saber apenas o que cada parte significa em uma crônica, mas analisar como todas as partes se relacionam para produzir sentido e verificar quais estratégias são usadas para tornar a crônica um todo significativo para o leitor. Isto é, focalizam-se os processos de significação que se instalam nas formas do discurso, observando o modo como se dão a interlocução entre os sujeitos e os papéis que o mesmo indivíduo pode desempenhar na sociedade: seja na posição de quem ensina, de quem lidera, de quem coordena, seja na posição de quem aprende e obedece, pois é comum estas oscilações de situações quando se vive em sociedade, o que comprova que o sujeito é descentrado. As relações discursivas se realçam quando fica perceptível uma especificidade

que marca o lugar de onde fala o interlocutor. Quando se analisa o conjunto de discursos materializados na linguagem das crônicas, este é visto como uma prática discursiva em que aparece o conjunto de regras anônimas, porque não foram determinadas por um só sujeito, uma vez que ele não está na origem do discurso e seu sentido é determinado historicamente.

Por isso, afirma-se que tais regras foram determinadas no tempo e no espaço. E, uma vez definidas, são estas regras que definem as condições de enunciação, em um determinado período do tempo e para uma área social, econômica e geográfica ou lingüística. Conhecendo a forma como se dá o trabalho de análise dos dados, passa-se a este na seção que se inicia.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

Em todas as crônicas analisadas neste trabalho, percebe-se a presença de um locutor e de outras vozes dirigindo-se a um alocutário que contribui para fazer o lingüístico e o discursivo entrarem em funcionamento. Neste trabalho, o locutor em primeira pessoa é chamado de sujeito-autor ou de forma-sujeito; as outras vozes, normalmente, são referidas a um ser individual ou social, o alocutário, chamado de sujeito-leitor ou, simplesmente, leitor.

Nas crônicas que compõem o *corpus* desta dissertação, o “eu” ocupa o lugar do produtor textual, trata-se de Rubem Alves, autor das referidas crônicas. Este sujeito-autor fala de mais de um lugar: ora do lugar de educador, ora do de psicanalista, ora do de pai, ora do de examinador, etc. Destes lugares, ao falar, ouvem-se vozes que representam, na estrutura social, outras como a voz de pais insatisfeitos com o ensino tradicional, a do próprio ensino tradicional, a do ensino idealizado, a dos alunos, etc.

O “tu” é, principalmente, o professor, visto que está envolvido no processo educacional, desenvolvendo o papel de maior responsabilidade. Outro fator que corrobora tal atribuição de sentido são as crônicas terem sido publicadas nos livros *A alegria de ensinar*, *Conversas sobre educação e Ao professor, com meu carinho*. Estas obras envolvem temas educacionais e os participantes de processos educativos, por isso acredita-se ser o professor, o principal leitor das crônicas de Rubem Alves escolhidas para compor o *corpus* deste trabalho.

O “aqui” é o Brasil, as críticas são dirigidas ao sistema de ensino brasileiro, apesar de, comumente, fazer uso de palavras de outras pessoas que vivem ou viveram em realidades diferentes, fora do país, mas que têm ou tiveram os mesmos problemas em relação à Educação.

O “agora” faz referência aos anos: 2000, ano de publicação das três primeiras crônicas: *Escola e sofrimento*”, *“A lei de Charlie Brown”*, *“As receitas”*; 2003, no caso da crônica intitulada, *“Não é próprio falar sobre os alunos...”* e 2004, *“Receita pra se comer*

queijo”. Assim tem-se constituída, de forma geral, a cena enunciativa, predominante, em que se deu a produção dos discursos naquelas crônicas. Predominante, porque, por diversas vezes, ao introduzir o discurso do outro no seu (no do sujeito-autor), ocorre um deslocamento da cena enunciativa.

A enunciação na AD é concebida como determinações pelas quais os enunciados se constituem e se caracteriza por colocar o dito e rejeitar o não-dito, pois cria fronteiras entre o que é selecionado e o que é rejeitado (PÊCHEUX, [1975] 1997). Na análise das crônicas, atesta-se, através da heterogeneidade discursiva, que o interdiscurso está presente de forma constitutiva em outros discursos, produzindo o fazer significativo e tornando possível o sentido delineado pelo sujeito-autor.

Considerando as diversas funções desempenhadas pelo sujeito, há uma preocupação constante em observar como o sujeito descentrado da AD faz ouvir em seu discurso o já-dito, proveniente do interdiscurso. Por outro lado, também se considera aquilo em que Bakhtin acredita, isto é, o sujeito não é interpelado pela ideologia, visto que é consciente das escolhas que estabelece. É o signo em interação que está carregado de ideologia. Assim, diante destas duas concepções diferentes de sujeito, Authier-Revuz vê o sujeito unindo o da AD e o bakhtiniano, já que ela o considera responsável pela ilusão de ser consciente do que estabelece como sentido, pois, segundo a autora, no imaginário do sujeito dividido, reconstrói-se a imagem do autônomo.

Essas informações estão complementadas com as análises dos dados discursivos, responsáveis pelas escolhas dos atos de linguagem, dos semânticos responsáveis pela construção de sentidos e dos gramaticais envolvendo frases, suas relações e funções ali desenvolvidas. Em cada crônica, uma vez identificada a tese do autor, analisam-se as formas como este articula os argumentos. Tudo isso colabora para a percepção de como o interdiscurso e a polifonia são constituintes da produção de sentido do texto.

Assim, através de marcas lingüísticas e extralingüísticas, percebem-se as formações discursivas nas quais locutores e alocutários estão inseridos e as formações ideológicas, conseqüentemente, como a ideologia perpassa os discursos nas sociedades.

Seguem-se as análises das seis crônicas de Rubem Alves escolhidas para compor o *corpus* deste trabalho, buscando compreender como se dá o fazer significativo em cada uma e a atribuição de sentido a elas.

## 5.1 CRÔNICA 1: “ESCOLA E SOFRIMENTO”

Os discursos<sup>11</sup> que perpassam o dito do sujeito-autor na produção desta crônica refletem opiniões e críticas acerca da escola e o que ela representa na vida do estudante. As críticas dizem respeito à forma de atuação dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e, através desta, circunscreve-se uma escola idealizada pelo sujeito-autor, que fala como representante da posição de educador. Isto se torna perceptível quando o analista relaciona o dito ao não-dito, pois, neste jogo de relações, as críticas vêm à tona.

Ao proceder à análise, o analista verifica como o sujeito-autor produz os discursos, como diz o que está dito e qual ideologia perpassa tais discursos na sociedade no momento de suas produções. Isso se faz necessário porque é preciso compreender como se dá o funcionamento da linguagem e a relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. Desta forma, fez-se necessário trazer à tona a realidade enfrentada no dia-a-dia pelo estudante, já que há divergências entre os dizeres do educador e do aluno sobre a instituição escola. Enquanto aquele afirma ser a escola um local de prazer, este afirma ser local de repressão. Estas formas de cada um conceber a escola são determinadas pelo interdiscurso.

As condições sociais e históricas sob as quais os discursos se materializam na crônica consideram os valores sociais, construídos a partir de uma crença ideológica cultural em relação à Educação que, até o presente momento, enfrenta problemas para se estabilizar. Ciente das condições de produção em que se deram os discursos, os leitores vão lhes atribuir um ou mais sentidos. Para isto, consideram o contexto imediato, a circunstância da enunciação e os dados que decorrem de um saber discursivo, pré-construído, constitutivo de todo sujeito, podendo, portanto, fazer mais de uma leitura mais de um gesto de interpretação.

No último ano do século XX, ano de publicação desta crônica, o Brasil está sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso, eleito desde 1994, permanecendo no cargo por dois mandatos. Então, sob a gestão do então presidente e de seu ministro da Educação,

---

<sup>11</sup> Na AD, o discurso não é visto como a mensagem da teoria da informação. “[...] o termo discurso não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo geral, de um “efeito de sentidos” entre os pontos A e B [...] A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...] esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo [...] o que funciona no processo discursivo é uma série de formações imaginárias. (PÊCHEUX, [1969] 1993, p.83). Neste trabalho, quando se usa o termo discurso acompanhado de uma qualificação, trata-se de um efeito de sentido construído no processo de interlocução, mas se o termo vier acompanhado de um possuidor, trata-se do dito daquele que, em interação com um interlocutor, provocará um efeito de sentido.

Paulo Renato de Souza, o Brasil implanta o Plano Nacional de Educação – PNE – (1998). Durante todo o período da República, a idéia de que o Brasil merece este plano está presente, assim, com a nova Constituição, o plano é adotado em termos legais. O PNE deveria conseguir

[...] a elevação global do nível de escolaridade da população; “a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis”; e a “redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”<sup>12</sup> (GHIRALDELLI Jr., 2006, p. 193).

Diante do citado, compreende-se como o sujeito-autor produz seus ditos, ou seja, verifica-se que estes são atravessados pela ideologia de que o sistema educacional vive uma forte crise.

A partir dessa citação, atribuem-se alguns sentidos à situação social e histórica em que se encontra o ensino no Brasil. São as vozes do Estado e do povo que se deixam ouvir: na voz do Estado, encontram-se anunciadas medidas adotadas que visam atender às necessidades dos menos favorecidos e que denunciam o estado de calamidade a que chegou o país em relação à Educação. Tais medidas, no entanto, são adotadas porque a voz do povo foi ouvida ao clamar por soluções para a inclusão. Logo, na relação do dito com o não-dito, naquelas condições de produção, atribui-se o sentido de que os níveis de escolaridade no País são bastante baixos; a qualidade do ensino é precária, as grandes desigualdades sociais e regionais são vistas, inclusive na dificuldade de acesso e permanência na educação pública, etc. Para tentar solucionar os problemas citados, cria-se o PNE.

Não há, no entanto, recursos suficientes para atender a todos os itens determinados pelo PNE, por isso se estabelecem cinco prioridades: garantia de formação mínima para o exercício da cidadania e para usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna; de ensino fundamental para aqueles que não têm idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino; valorização dos profissionais da educação com formação inicial e continuada dos professores; desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional. Diante destes discursos

---

<sup>12</sup> O PNE pode ser consultado através do site do MEC. Disponível em < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >

constituintes de formações discursivas pedagógicas e administrativas, verificam-se sérias dificuldades para solucionar o problema do ensino no País. É preciso incluir o povo nas escolas, qualificar e valorizar professores ao mesmo tempo.

Assim, os discursos que envolvem o PNE abarcam grandes mudanças e prevêm a inclusão de todos os brasileiros, possibilitando-lhes estudo, conhecimento. Mas, como o prazo dado para executar este plano é curto, ocorre grande correria no fim do século XX e início do XXI e muitos programas governamentais em Educação são acionados para tentar atingir as metas traçadas pelo PNE. A crença ideológica que envolve a sociedade é a de que um País, para alcançar bons níveis de desenvolvimento, tem de ter alto nível de escolarização. É dessa forma que se dá o momento da enunciação ou do acontecimento da linguagem em que foram produzidos os discursos desta crônica.

Exposta a situação social e histórica, observam-se, de um lado, sujeitos trabalhando para reestruturar o ensino no Brasil e, de outro, sujeitos vítimas deste processo precário de ensino. Há, ainda, outros sem chance de usufruir do sistema de ensino. Neste processo de formações e transformações sociais que determinam a existência do homem com direito ao exercício de cidadania, está integrada a formação de diferentes discursos.

Quando o sujeito-autor intitula a crônica com as palavras “escola” e “sofrimento”, percebem-se, em torno de um mesmo tema, diferentes discursos coexistentes. Para atribuir sentido a esta construção, deve-se, então, compreender por que o sujeito-autor as uniu se elas são enunciados integrantes de diferentes discursos. Que efeitos de sentidos pretendia? O que faz com que tais palavras tenham lugar no cotidiano, intitulando a crônica?

O sujeito-leitor, ao ler o título da crônica, percebe que o sujeito-autor traz um discurso aparentemente incoerente, já que, de acordo com o interdiscurso, a escola é lugar de aprendizagem, conseqüentemente, de felicidade. Esta aparente incoerência se dá porque tais palavras estão inscritas em FD diferentes e delas retiram sentidos antagônicos.

Os efeitos de sentidos dessas duas palavras revelam contrastes decorrentes dos espaços de enunciação, dos lugares sociais assumidos por diferentes sujeitos organizados socialmente, cujas vozes se fazem presentes ao longo da crônica: o professor e o aluno.

Analisando a palavra “escola” inscrita em FD pedagógicas, cujos discursos são autoritários, verifica-se que seu uso envolve sujeitos pertencentes à classe dominante: administradores e professores; e à classe dos dominados: alunos. Nesta relação encontra-se o entrecruzamento de diferentes discursos e de formações ideológicas, que se marcam no funcionamento da instituição “escola”. Atesta-se, portanto, que no interior de uma FD

apresentam-se diferentes discursos já-ditos que se entrecruzam apesar de pertencerem a diferentes lugares sociais e a diferentes FD constituindo a significação. Por isso, quando analisados do ponto de vista dos dominantes, assumem um sentido, quando vistos do ponto de vista dos dominados, outro sentido vem à tona.

O título revela, então, que o tema referente à Educação foi tratado de forma diferente ao que se tem como pré-construído sobre a instituição “escola”. Pois, se se tem como ideologia acerca da escola que esta é concebida como espaço de produção e transmissão de saber e de conhecimento, por que se apresenta, então, associada a “sofrimento” que, determinado interdiscursivamente, corresponde a dor, a situações desagradáveis, à insatisfação?

Ao produzir o enunciado “Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso.”, o sujeito-autor antecipa-se a seus interlocutores e imagina a reação daqueles ao seu dito anterior. De acordo com Pêcheux ([1969] 1993, p. 77), “esta antecipação *do que o outro vai pensar* parece constitutiva de qualquer discurso [...]”. O que ocorreu é que o sujeito-autor com seu discurso opôs o real papel da escola ao que ela representa para os alunos. Ou o que se ouve é a voz de uma forma-sujeito que fala do lugar do professor dizendo que a escola é o segundo lar? Ou ainda a voz que emana do lugar de diretor que acredita que na escola o aluno é feliz? As vozes ouvidas, seja de professores, seja de administradores representam aquilo em que a classe dominante acredita e quer que todos acreditem. Mas o enunciado seguinte: “o negócio dos professores é ensinar felicidade”, se analisado do lugar do aluno, vai de encontro ao que a classe dominada vivencia.

Com a leitura na íntegra do parágrafo um, verifica-se o entrecruzamento de diferentes FD determinando o(s) sentido(s) das palavras usadas pela forma-sujeito que fala.

Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso. Pois eu disse que o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço nenhuma criança que concorde com isso. Se elas já tivessem aprendido as lições da política, me acusariam de porta-voz da classe dominante. Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se deseja passar de ano.

Essas palavras são reveladoras de FI de uma realidade social que tem lugar no final do século XX. Quem fala é um sujeito social, descentrado, cuja voz traz ecos de diferentes vozes sociais caracterizando uma heterogeneidade própria de sua constituição. E, ao constituir-se em um sujeito discursivo, ouvem-se discursos político, pedagógico, psicanalítico, etc. Estes se representam na posição ocupada pela forma-sujeito dos lugares sociais de onde fala.

Ao dizer que “o negócio dos professores é ensinar felicidade”, o sujeito-autor traz o discurso de pessoas que foram felizes em seu tempo de escola, com experiências positivas tanto com seus professores, quanto com o aprendizado, o ensino e a escola. No entanto, atualmente, fatos da vida diária, revelam outras realidades, pois dificilmente uma criança ou um jovem, que ouça tal declaração, concorda com o afirmado. Em “como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem a classe dominante e uma dominada”, a forma-sujeito apropria-se de FD política para explicar por que as crianças o chamariam de “mentiroso”. Ou seja, ao falar como representante da posição de professores e administradores (classe dos dominantes), repassou a idéia de escola como algo que traz felicidade, idéia determinada pela historicidade e pelo interdiscurso. No entanto, ao usar a conjunção adversativa “mas”, ele introduz um enunciado cuja ideologia pressupõe atitudes covardes. Mesmo em locais como a escola existem relações de força, lutas de classes. Da classe dominada também se ouve a voz, mas os alunos, apesar de não pensar da mesma forma sobre o que ocorre dentro da escola, submetem “o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores se deseja passar de ano”.

Althusser ([1969] 1992), em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, afirma que a instituição escola perpetua a ideologia da classe dominante sobre a dos dominados por meio do domínio do saber. E na realização destas relações ideológicas de classes, diversas FD intervêm enquanto componentes combinadas em formas específicas: de um lado a pregação da classe dominante reduzida na voz daquele que se sente um “mentiroso”; do outro, a voz da classe dominada, reduzida ao aluno que se submete às condições dos dominantes. Diante da análise, atribui-se o sentido de que, mesmo dentro de escolas, ocorre uma relação tensa de forças entre aqueles que detêm o poder através do saber, professores e administradores, e aqueles que detêm o monopólio da ignorância, os alunos. Aquela que é vista, portanto, como um aparelho ideológico do Estado (AIE), passa a tratar o aluno de forma repressora, isto é, passa a impor sua ideologia de forma repressora.

Ao analisar o segundo parágrafo, verifica-se que os enunciados trazem marcas da enunciação que permitem reconstruir o ato enunciativo. Dentre estas se constata

diferentes vozes, como a de pais, a do psicanalista e do educador (diferente do professor). As reações dos alunos ao processo de ensino-aprendizagem são determinados pelo interdiscurso e levam o sujeito-leitor a refletir sobre a atuação dos envolvidos em tal processo nos dias atuais.

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito o que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.

No discurso trazido pelo sujeito-autor, a ideologia perpassada é a de que crianças e adolescentes temem a escola e só se referem a ela com alegria quando pensam em amizades lá feitas.

O sujeito-autor diz o que diz para mostrar as mudanças ocorridas na escola e que o prazer de estar naquele espaço já não é da maioria dos alunos, porque os professores agem (em sua grande maioria) de forma autoritária, repreendendo e dominando os alunos que ameaçam o bom andamento das aulas. O interdiscurso determina que o bom aluno é aquele que obedece aos seus mestres, cumpre suas obrigações escolares, não contesta quando deles discorda, apenas se põe como recipiente depositário.

Considerando que esta crônica foi publicada no livro *A alegria de ensinar*, o “recado” dado é principalmente ao professor, o interlocutor a quem se dirigem os discursos atravessados no dito do sujeito-autor. O dito deste inscreve-se em FD psicanalítica, pois, neste momento, faz o diagnóstico das fisionomias e expressões das crianças e verifica a presença do temor e da ansiedade, caracterizando, assim, o sofrimento destas na escola. Em sua enunciação, põe o sujeito-leitor (professor) para pensar sobre o sofrimento de crianças e adolescentes no período escolar, fazendo-o refletir sobre o papel do professor naquele espaço. Da posição que fala, o sujeito-autor antecipa-se ao sujeito-leitor imaginado a reação dele à sua declaração e organiza um discurso que produz no professor um efeito de sentido negativo sobre as atitudes dele. É, neste jogo de formações imaginárias, que se estabelecem os processos discursivos entre interlocutores.

No parágrafo seguinte, a ideologia mascara a sociedade, pois constrói em seu imaginário símbolos que levam a classe dominante a prevalecer sobre a dominada.

A classe dominante argumentará que o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores.

Em seu conteúdo, constata-se a subjugação do aluno, pois o sujeito-autor reproduz o discurso dominante o qual deixa marcas explícitas de prepotência e de autoridade. É constitutivo deste discurso que o aluno não deve ser levado a sério.

Em toda a história, nos processos discursivos estabelecem-se entre alunos e professores relações imaginárias em que se constata a presença de relações de forças existente entre eles. Os primeiros são vistos como incapazes de opinar ou criticar, pois a formação discursiva em que estão inseridos não lhes dá condições de saber discutir ou avaliar, mas o que ocorre de fato é que o julgamento deles contraria as idéias dos dominantes. Este dito corrobora a noção de ideologia dada por Althusser ([1969] 1992, p. 85), “a ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”. Nestas condições, o aluno aceita (ou faz de conta que aceita) a força “superior” do professor que lhe é imposta.

Nesses processos discursivos uma série de formações imaginárias designam o lugar do aluno e do professor. Para o aluno, os professores limitam-se à repetição de discursos passados, cujos efeitos de sentido já não produzem nele nenhum aprendizado, pois se trata de paráfrases de já-ditos que se perpetuam sem compreensão, ou discussão, mas apenas para memorização.

No jogo entre a constituição (o interdiscurso) e a formulação (o intradiscurso), para produção do novo dizer, também a pontuação marca o ritmo entre o dito e o não-dito. O uso das reticências (...) traduz um silêncio que significa, induzindo o sujeito-leitor a atribuir sentido ao enunciado deixado em aberto. É neste momento que o sujeito-leitor retoma já-ditos em sua memória discursiva que retornam sob a forma de pré-construídos e os ressignifica para atender à nova situação. O conectivo<sup>13</sup> “ainda” leva o leitor a crer que o aluno é desacreditado, mas temporariamente. Pode-se atribuir a esta construção o sentido de que, enquanto jovens, ocupando a posição de alunos, estão inseridos em FD não confiáveis, mas, ao se tornarem adultos, serão produtos (de)terminados e (de)formados pelo/para o sistema para serem aceitos na sociedade capitalista. O aluno, então, rejeita a escola porque não pode ou não deve questionar ou criticar o ensino, a sala de aula, a metodologia do professor.

---

<sup>13</sup> forma lingüística que estabelece ligação entre dois termos de uma oração, ou entre orações num período (são as conjunções e os advérbios ou pronomes relativos); (HOUAISS, 2007).

No quarto parágrafo a seguir, considerando que os mecanismos de sentido estão relacionados com as condições de enunciação, os efeitos de sentido se constituem nas FD em que as palavras estão inscritas e o sujeito-leitor e o sujeito-autor criam múltiplos sentidos.

Acontece que as crianças não estão sozinhas nesse julgamento. Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, uma gorda e maternal senhora, professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro, professor de literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude me esquecer. Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cuja finalidade e cuja utilidade nunca se deram ao trabalho de nos explicar. Compreende-se, portanto, que entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola. Não me espanto, portanto, que tenha aprendido tão pouco na escola. O que aprendi foi fora dela e contra ela. Jorge Luis Borges passou por experiência semelhante. Declarou que estudou a vida inteira, menos nos anos em que esteve na escola. Era, de fato, difícil amar as disciplinas representadas por rostos e vozes que não queriam ser amados.

Atravessa este parágrafo o discurso de que poucos são os professores que desempenham seu trabalho com prazer. A isto, atribui-se o sentido de que sempre houve professor levando o aluno a temê-lo. Mas, para dizer isso, o sujeito-autor mostra um discurso autoritário de alguns professores, descrevendo as ações deles e estas se perpetuam na memória discursiva de quem fala, visto que são repetidas de um século a outro. Nos processos discursivos que ocorrem entre professor e aluno, este verifica a inutilidade de certos conteúdos que, ainda hoje, se repetem nas salas de aulas levando-os a desinteressar-se por aquele espaço e até mesmo a ficar feliz quando o professor, por qualquer motivo, não pode comparecer à aula. Nesta situação, vivencia-se a ideologia de que o trabalho desenvolvido pela maioria dos professores é repetitivo, obsoleto, despropositado, sem perspectiva de troca, ou uso em sua vida diária, mas simplesmente para ser arquivado temporariamente. É constitutivo destes dizeres, portanto, que a escola impõe ao professor regras que devem ser aplicadas aos alunos, independente de sua necessidade, por isso este espaço tornou-se o lugar de sofrimento.

Em “Acontece que as crianças não estão sozinhas nesse julgamento”, ouvem-se vozes de outros além da voz das crianças, ou seja, outras pessoas também julgam a escola como local que não traz felicidade. Isto é reforçado ao desenvolver os argumentos, visto que o sujeito-autor usa pronomes e formas verbais de 1ª pessoa do singular e, depois os pluraliza: “tratava-nos”, “todos fôssemos”, “nos consideravam”. Isto permite ao leitor identificar-se com a situação vivenciada pelo outro, pois todos já passaram por experiência com professores “amigos” e professores “torturadores”. A forma como ocorrem as práticas discursivas, dentro das escolas, determinadas pelo interdiscurso, leva o sujeito-leitor a atribuir o sentido de que o professor não quer ser questionado e impõe sua verdade como única. Logo, o resultado é o “adestramento” do aluno que submete seus comportamentos à classe dominante naquele espaço, engendrando, assim, o sofrimento.

Os diferentes discursos produzidos nas escolas recebem seu sentido de FD pedagógicas em que as palavras se inscrevem. Naquele espaço, “os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”. , ( PÊCHEUX [1975] 1997, p. 161).

Recordando atitudes de professores e com base em já-ditos sobre as atitudes daqueles que amedrontam o aluno, evidenciam-se, com o depoimento do sujeito-autor, outras vozes de envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Por este, perpassa a ideologia de que a ausência de um bom relacionamento com o professor prejudica o aprendizado do aluno, pois este não encontra condições necessárias para apreendê-lo: “Não me espanto, portanto, que tenha aprendido tão pouco na escola”. Tal depoimento expressa a heterogeneidade discursiva presente nos discursos pedagógicos.

Daí a possibilidade de se afirmar que conhecimentos, de fato, são adquiridos fora da escola, conforme as palavras do sujeito-autor: “o que aprendi foi fora dela e contra ela”. E, para sustentar o seu dito, o sujeito-autor introduz em seu discurso o de Jorge Luís Borges, poeta argentino, utilizando o discurso indireto, característica do dialogismo proposto por Bakhtin, ou seja, parodiando o dizer do poeta “Declarou que estudou a vida inteira, menos nos anos em que esteve na escola. Era, de fato, difícil amar as disciplinas representadas por rostos e vozes que não queriam ser amados”. Neste dito, lê-se o não-dito e atribui-se o sentido de que se o professor não amar o que faz, deixando tal amor transparecer pela fisionomia alegre, pela voz amiga e pelo discurso sedutor, o aluno não consegue compreender, trocar ou aprender qualquer conteúdo pedagógico.

O sujeito-autor diz tudo isso porque crê na escola cuja responsabilidade do professor é despertar no aluno o desejo e o interesse pelo conhecimento. Para ele, ensinar é, antes de tudo, seduzir o aluno para o aprendizado.

No quinto parágrafo, mais uma vez faz uso da palavra do Outro para ratificar a tese de que a escola, do jeito que atua, é sinônimo de sofrimento. Para isso, continua a tecer o seu discurso incluindo outras vozes: a princípio, usa a voz de Romain Rolland, novelista, biógrafo e músico francês, vencedor do prêmio Nobel de Literatura, que relata a experiência de um de seus alunos. Tem-se, então, o discurso do sujeito-autor atravessado pelo de Rolland de forma indireta, que por sua vez, é atravessado pelo de seu aluno, através do discurso direto. Ou seja, sujeito-autor desloca a cena enunciativa para Rolland e este a desloca para seu aluno. Destes entrecruzamentos, produz-se o efeito de sentido de que, tal situação não é privilégio do Brasil, mas que em qualquer lugar os alunos sofrem com a escola ou na escola.

Essa situação, ao que parece, tem sido a norma, tanto que é assim que aparece freqüentemente relatada na literatura. Romain Rolland conta a experiência de um aluno:

... afinal de contas, não entender nada já é um hábito. Três quartas partes do que se diz e do que me fazem escrever na escola: a gramática, ciências, a moral e mais um terço das palavras que leio, que me ditam, que eu mesmo emprego eu não sei o que elas querem dizer. Já observei que em minhas redações as que eu menos compreendo são as que levam mais chances de ser classificadas em primeiro lugar.

Esse parágrafo exemplifica bem as contribuições de FD, do interdiscurso e da polifonia no processo de produção de sentido do texto. Ouvem-se as vozes do sujeito-autor, de Rolland e do aluno de Rolland. Em seu dito, o aluno é porta-voz de muitos outros alunos que pensam exatamente como ele.

Com o emprego do demonstrativo “essa”, o sujeito-autor retoma, anaforicamente, o dito que afirma no parágrafo anterior, mantendo, através deste pronome, o fio condutor do discurso, estabelecendo, assim, conexão entre as partes descritas a fim de que seu texto se apresente como um todo significativo.

O sujeito-autor, com os depoimentos de outros que traz para compor o seu discurso, identifica o mesmo problema em escolas localizadas fora do Brasil. O relato do aluno de Rolland exemplifica o que diz ser problema no ensino, isto é, o aluno, inserido em FD que envolvem aprendizes não tem a oportunidade de compreender o processo pedagógico no qual está inserido. Ele é estimulado e/ou coagido a se calar e “fingir” que

compreendeu e tal situação não é local, mas geral, não é momentânea, já que se tornou norma, hábito.

Ao depoimento do aluno, atribui-se o sentido de que professores, de uma forma geral, supervalorizam o que não é essencial ao aluno, logo, o aprendizado se torna difícil, pois o que não o seduz, não o leva a desejar e, conseqüentemente, a aprender, mas a silenciá-lo. Tais atitudes afastam o aluno e tiram-lhe a vontade de ir à escola, que se transforma em sofrimento.

O parágrafo seguinte é iniciado com a conjunção adversativa “mas” que induz o leitor a entender que o argumento usado no parágrafo anterior seria desnecessário para justificar a tese do sujeito-autor de que escola é sofrimento.

Mas nem precisaríamos ler Romain Rolland: bastaria ler os textos que os nossos filhos têm de ler e aprender. Concordo com Paul Goodman na sua afirmação de que a maioria dos estudantes nos colégios e universidades não deseja estar lá. Eles estão lá porque são obrigados.

Em “bastaria ler os textos que nossos alunos têm de ler e aprender”, é possível ouvir a voz do sujeito-autor aliada à dos pais dos alunos por meio do pronome “nossos”. Neste momento, tem-se ratificada a idéia de que o problema do aluno parte do professor despreparado para o ato da seduzi-lo e, ao mesmo tempo, preparado para obedecer ao sistema, pois os materiais didáticos utilizados, os textos escolhidos, exigem do aluno um nível intelectual muito alto para compreensão. Não conseguindo alcançar tal nível, desiste do sofrimento que a escola lhe traz. A ideologia perpassada pelos discursos materializados nesse parágrafo é a de que o professor, por pertencer à classe dominante, serve a esta e não tem preparo adequado para lidar com os alunos.

O sujeito-autor mais uma vez desloca a cena enunciativa e introduz em seu discurso o do outro, Paul Goodman, fazendo uso do discurso indireto, buscando argumentos de outros para somar aos seus. A ideologia evidenciada no discurso de Goodman é a de que o homem é responsável pela forma como conduz sua vida. Neste parágrafo, a polifonia se marca com a voz do sujeito-autor, a de Romain Rolland e a de seu aluno, que representa a voz de tantos outros, e a voz de Paul Goodman. Todos os discursos reforçam a ideologia de que a escola e o professor já não cultivam no aluno o desejo de ali estar e permanecer. Mas, apesar de tantas vozes concordarem com esta idéia, também se ouve nos discursos presentes a voz de alguns alunos que desejam estar na escola. É possível atribuir tal sentido, porque o sujeito-autor faz uso do partitivo “maioria”, significando, então, não ser a totalidade dos estudantes que vê a escola como sofrimento.

No sétimo parágrafo, o sujeito-autor estabelece uma relação entre métodos de tortura materiais e não materiais usados contra o aluno.

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?

Falando da posição de psicanalista, o sujeito-autor analisa a situação do ponto de vista da criança e do adolescente, inseridos na FD pedagógica, no processo ensino-aprendizagem. O sentido das palavras deriva de FD escolares em que era comum a tortura com uso da “palmatória” e da “vara”.

Assim, aquilo que parece ter acabado é apenas substituído por formas de castigo verbal. O sujeito-autor traz discursos perpassados pela ideologia do desestímulo já que o aluno é sempre desestimulado a aprender, pois as informações que circulam na escola não são compatíveis com os interesses ou as necessidades ou competências lingüísticas e discursivas dos alunos. Isto é o que se atribui de sentido à expressão “floresta de informações”. No sentido figurado, a palavra floresta, segundo Houaiss (2007), significa “grande quantidade de coisas formando um conjunto complexo ou confuso; labirinto [...]” e por isso mesmo, difícil de ali se mover.

O que ocorre, de fato, é apenas mudança de métodos de tortura no que se refere à escola antiga e à moderna, pois a tortura continua a existir. As palavras “palmatória” e “vara” pertencem, nesse contexto, à FD do castigo e revelam um período da História em que a autoridade do professor, se iguala à de um repressor. Depois, apesar do deslocamento temporal, o sujeito-autor mostra-se inserido na mesma FD, porque o excesso de informações descontextualizadas produz o mesmo efeito de sentido nos alunos. Ou seja, o sofrimento provocado pelo material (palmatória e vara) é substituído por informações descontextualizadas, sem relação com a realidade do aluno. Através da interrogativa seguinte, ouve-se a voz do psicanalista que afirma ser um sofrimento o que vivem as crianças e os adolescentes dentro da escola quando são obrigados a “mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender e que não tem nenhuma relação com sua vida”. Perpassa neste dito a ideologia de que ensinar é levar ao inacessível.

Considerando aquilo que está determinado por já-ditos, sabe-se que, para trabalhar com realidades diferentes daquelas que o jovem vivencia, é preciso contextualizá-las. Caso isto não aconteça, o aluno não consegue apropriar-se de FD necessárias para

assimilar novas informações e, conseqüentemente, não reconhece os pré-construídos presentes na formulação do novo dito e tudo se transforma em sofrimento. Desta forma, atribui para si a ignorância.

Conhecimentos prévios precisam ser acionados pelo produtor da informação dada, para que haja interação entre os interlocutores. Se isto não ocorrer, eles não interagem e o aluno não atribui sentido ao que ouve ou lê. Conseqüentemente, acredita não ter inteligência suficiente para acompanhar as informações ali dadas e desiste da escola. Portanto, não havendo conhecimentos partilhados entre aluno e professor, este o intimida o aluno com informações totalmente novas levando-o a ter medo de ser repellido ou criticado, por isso silencia. Isso é dito pelo sujeito-autor, que fala da posição de psicanalista, inserido em tal FD, de onde passa a diagnosticar o aluno que se sente incapaz. Toda essa situação está expressa no conjunto de enunciados que compõem o oitavo parágrafo a seguir.

Compreende-se que, com o passar do tempo, a inteligência se encolha por medo e horror diante dos desafios intelectuais, e que o aluno passe a se considerar como um burro. Quando a verdade é outra: a sua inteligência foi intimidada pelos professores e, por isso, ficou paralisada.

No nono parágrafo a seguir, a voz que representa a posição do educador (e não do professor que, segundo Rubem Alves, age diferentemente, porque enquanto aquele se preocupa com o aluno, este se preocupa em obedecer ao sistema) critica as avaliações que mesuram a aprendizagem dos alunos dentro da instituição escola.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria. T.S. Eliot fazia esta terrível pergunta, que deveria ser motivo de meditação para todos os professores: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”

O discurso que atravessa esse parágrafo denuncia que o PNE, precisando apresentar resultados positivos em relação ao que se propôs fazer, tem mais preocupação com a quantidade que com a qualidade do que se oferece nas escolas. Tal atribuição de

sentido é corroborada pelo enunciado: “mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes [...]”. A conjunção adversativa “mas” nega a eficácia do PNE, visto que este se preocupa em classificar alunos sem, contudo, avaliar sua satisfação em estar na escola, ou em analisar o verdadeiro papel desta: despertar o potencial de cada aluno. Para justificar a acusação, o sujeito-autor, inscreve suas palavras em FD da psicanálise e explica em que consiste a alegria: “uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos.” Em “A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante”, é possível ouvir várias vozes: a do Estado, representada neste enunciado pelo termo “educação”, a do aluno consciente de que possui um potencial, a do educador comprometido que busca descobrir melhores formas de atuação. A ideologia que atravessa esse discurso mostra um sistema educacional com problemas cuja vítima maior é o aprendiz.

Em seguida, o sujeito-autor marca explicitamente novos pontos de heterogeneidade, delimitando o lugar do outro: “quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria”. Há neste paradoxo uma proporção que põe o leitor, inserido na FD pedagógica, para pensar sobre o dito e perceber o não-dito, afinal, estando na era da informação, por que quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria? Segundo Demo (2002, p. 129), conhecimento é “fenômeno tipicamente dialético, autêntica unidade de contrários, intrinsecamente contraditório [...] longe de ser apenas expressão lógica, é igualmente resultado e causa social”. A isto, atribui-se o sentido de que o conhecimento é a aquisição de algo, mas, à medida que se busca a sabedoria, perde-se alguma coisa. Por isso, no sentido figurado, pode-se afirmar que na sabedoria ocorre a degustação, a arte de distinguir, de discernir, logo o sábio escolhe aquilo que lhe apraz (DEMO, 2002) desprezando informações que não tem uso em sua vida. Por isso recebem milhões de informações e estas não representam nenhum conhecimento. Dessa forma, o sujeito-autor introduz mais um discurso de outrem ao seu: a indagação “onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?” Para eximir-se da responsabilidade deste dito, desloca a cena enunciativa e dá a palavra a Eliot através do discurso direto. O discurso do outro leva o leitor a atribuir o sentido ao acúmulo de informações, pois hoje se assiste a um distanciamento cada vez maior entre educação e formação dos jovens, uma vez que estes obtêm inúmeras informações prontas, desconexas, sem aprofundamento dos fatos. E isto não lhes permite processá-las e integrá-las em um projeto de crescimento em conhecimento e sabedoria porque o raciocínio e a reflexão não têm espaço na escola, logo não colaboram com os alunos para dar uma direção a suas vidas.

No último parágrafo, o sujeito-autor, ao mesmo tempo em que marca a sua presença com o advérbio “aqui”, logo em seguida fala de si em terceira pessoa, transformando seu dizer em dizer de outros, considerando que o seu sofrimento é o de todos, ao usar o indefinido “alguém”. Ele se dirige ao sujeito-leitor que ocupa a posição de professor e que possui uma grande responsabilidade exigida pelo aluno. Também atribui ao rosto aflito das crianças e dos adolescentes o seguinte efeito de sentido: ‘por favor, me ajude a ser feliz...’

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz ...”

Ou seja, o sujeito-autor apropria-se da FD religiosa ao chamar o professor de ‘pastor’, aquele que protege, vigia e conduz o seu rebanho (o outro). E a partir da expressão delineada em cada rosto de aluno, comprova-se que a infelicidade é decorrente da falta de perspicácia do professor para provocar no aluno o desejo de querer aprender e frequentar a instituição escolar já que ali deveria ser lugar em que se ensina a felicidade.

## 5.2 CRÔNICA 2 – “A LEI DE CHARLIE BROWN”

Ao observar o título da crônica, verifica-se que o sujeito-autor vale-se de uma lei instituída por uma personagem de tirinhas norte-americana. Por que se apropriaria de FD pertencentes a outra realidade diferente da brasileira? Que estaria o sujeito-autor querendo dizer a seu leitor? O nome de Charlie Brown, além de despertar a curiosidade do leitor e, ao mesmo tempo, incentivar aqueles que já o conhecem a ler a crônica para saber qual o seu papel no contexto, também se torna significativo porque faz parte da constituição de um sujeito discursivo.

O contexto social e histórico que determinam condições de produção dos discursos constituintes desta crônica é o mesmo relatado na crônica 1, ou seja, trata-se do período em que fora implantado o Plano Nacional de Educação – PNE.

Voltando das férias resolvi fazer uma limpeza na papelada que se acumulou no ano passado. Um monte de pastas, cheias de anotações, idéias para uso futuro. Fui lendo, vagarosamente. Muitas das idéias já não

faziam sentido: não me diziam nada; estavam mortas. Outras tinham sido escritas apressadamente e não consegui decifrar minha própria letra. A cesta de lixo foi se enchendo. Mas sobraram algumas coisas que guardei. Demorei-me num recorte de jornal. Era uma daquelas tirinhas do Charlie Brown. Ele está explicando ao seu amiguinho a importância das escolas. "Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e ... "

Ao analisar o conteúdo, encontra-se o relato de um dia de alguém que volta de férias e, para recomeçar as atividades depois deste período, separa papéis verificando o que lhe interessa ou não. E, por um dos papéis, mostra-se bastante interessado: é a tirinha de Charlie Brown, publicada em jornais da época. O interesse pela historinha dá-se porque nesta o personagem explica a importância da escola na concepção dele. Analisando discursivamente esse dito, para dizer o que disse, a forma-sujeito traz à tona a ideologia de que estudar é avançar progressivamente naquele espaço independente do que ali acontece.

Por que o sujeito-autor relaciona a criança Charlie Brown ao estudante brasileiro ou esta tirinha à realidade brasileira? O sujeito-leitor, para atribuir sentido a esta crônica, precisa imaginar de onde falam as vozes que se fazem presentes no texto.

Charlie Brown é um personagem criado pelo cartunista norte-americano Charles Schulz (falecido em 2000), cujas tirinhas são veiculadas em jornais do mesmo local, desde 1950. Schulz, em seus quadrinhos, traz personagens com tom um tanto melancólico, traduzindo o conflito em que vive o homem americano por desejar uma vida perfeita. Logo, as personagens que formam o grupo de crianças criado pelo referido autor se transformam em sujeitos coletivos, ou seja, as crianças se identificam com os tipos por eles representados. Segundo o próprio Schulz, há entre eles representantes da posição de perdedor, de briguenta, de intelectual, de *nerd*, de amorzinho platônico, além de outros. Também é curioso o fato de nenhuma das crianças possuir poderes sobrenaturais e, mesmo assim, o público se identificar com as personagens que compõem os quadrinhos. É, então, na voz de Brown, que a marca da coletividade se apresenta explicitamente com o uso da primeira pessoa do plural: 'por que temos [...] Para passarmos [...]']'.

Em "A cesta de lixo foi-se enchendo", verifica-se que foram muitas as idéias inaproveitadas e em "Mas sobraram algumas coisas que guardei.", mais uma vez o sujeito-autor utiliza a conjunção adversativa "mas" para indicar que, ao contrário do que vinha

acontecendo, o sujeito-autor interessou-se por algum dos papéis guardados. A tirinha de Charlie Brown.

Dessa forma, analisando o dito de Charlie Brown, percebe-se que este fala da posição de aprendiz inserido em FD pedagógicas, pois suas palavras revelam uma avaliação crítica ao processo escolar. A ideologia que atravessa o discurso da importância da escola se repete e se perpetua, ainda que traga consequências danosas aos estudantes.

Assim, verifica-se que a concepção de aluno sobre professor é dada a partir de suas características, crenças e traços de personalidade, assumidos pelo grupo com que ele se identifica ou a que pertence. Assim, interpelado pela ideologia do grupo, o indivíduo passa a sujeito falante, representante de um determinado lugar dentro de uma formação social. Desta forma, o dito de Charlie Brown revela a ideologia de que todo jovem tem a mesma “sensação” em relação à obrigação de ir à escola: viver um ciclo comum que passa de geração a geração. Apropriando-se de palavras inscritas em FD relacionadas à Educação, o sujeito-autor analisa razões de o aluno não ver a escola como um meio de crescer como cidadão.

A figura de Charlie Brown e o que ele representa para a sociedade americana fazem parte de pré-construídos e da memória discursiva que se tem a respeito das personagens que com ele contracenam, encontrando também espaço para figurar entre brasileiros. Isto acontece porque, apesar de as culturas serem diferentes, as angústias do jovem, do adolescente e do adulto são universais. O leitor atribui este sentido ao lido porque o sujeito-autor, ao escolher a personagem Charlie Brown, ocupa o lugar do psicanalista e das FD psicanalíticas retira os sentidos para o seu discurso. O referido personagem é conhecido pelas suas frustrações e desânimos, estados de espírito característicos de (pré)-adolescentes. Desta forma, o sujeito-autor lança mão do discurso de Brown porque todo discurso está em relação multiforme com outros discursos, dos quais se faz uso resignificando-os.

O segundo parágrafo da crônica inicia com o termo “sorriso”, que representa alegria. Mas, neste caso, aparece simbolizando a ironia. Ao usar a ironia, o sujeito-autor, apesar de assumir as palavras de outros, não sustenta o ponto de vista que elas representam. Para uma criança, a escola é algo muito sério, pois a ideologia presente na sociedade diz que frequentar uma escola é necessário e direito de todos. Neste local, FD pedagógicas e políticas não permitem ao aluno falar o que quiser. A escola é a primeira obrigação em sua vida. Assim, ocorre um jogo polifônico cujas vozes dos envolvidos no processo educacional ou que conhecem os problemas da educação ecoam desde o primeiro

enunciado. Em seguida, estas são reforçadas pelo emprego da forma lingüística “A gente” e depois pelo emprego da terceira pessoa do plural.

O sorriso é inevitável. A gente se surpreende com a verdade clara das palavras do menino. Ele diz, de um só fôlego, aquilo que os filósofos da educação raramente percebem. E, se o percebem, não têm coragem de dizer. E, se o dizem, o fazem de maneira complicada e comprida. A curta explicação de Charlie Brown, qualquer criança que vá à escola compreende imediatamente.

O sujeito-autor faz o leitor ouvir outras vozes (a de pessoas que também enxergam os problemas da educação) quando parafraseia, comenta e analisa a forma de falar de Brown. Naquele momento, fala da posição de analista, julgando o ponto de vista do outro. E, analisando o dito, inscreve as palavras em FD críticas, pois acusa os envolvidos na Educação de camuflarem a verdade sobre esta por medo de mostrarem que, de fato, as coisas na escola funcionam da forma que afirma: uma repetição infundável de gestos e atos que não geram aprendizado ou sabedoria.

No terceiro parágrafo, tem-se a regra geral sobre Educação citada sob o pseudônimo de Charlie Brown, mas tal dito é representativo de todos que passam pela instituição escola. Ou seja, o efeito de sentido da palavra “escola”, quando visto sob a perspectiva de Brown, que representa a posição de estudante, aparece como local de sofrimento.

Charlie Brown enuncia a lei da educação: porque é assim mesmo que as coisas acontecem. E, se o sorriso aparece, é porque a gente se dá conta, repentinamente, da máquina absurda pela qual nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar, em nome da educação.

O sujeito-autor usa o discurso da personagem que fala da posição de criança porque, segundo a sociedade, o que uma criança fala é verdadeiro, porque se trata de um ser inocente, sem maldades.

Ao usar a expressão “a gente”, ouve-se a voz do aprendiz, a dos pais, a dos educadores, etc, e à palavra “repentinamente” atribui-se o sentido de que, só naquele momento, os professores percebem a dimensão do problema que criam com o trabalho por eles desenvolvido na escola. Este trabalho transforma os alunos em pessoas “iguais”, constituintes de um grupo em que todos devem possuir as mesmas crenças, as mesmas necessidades e agirem igualmente. Sabendo, no entanto, que cada parte que compõe aquele todo é um e somente um ser com suas tradições, costumes e identidade própria delineada,

ouve-se a voz do sujeito-autor, que fala da posição de psicanalista, criticando a relação professor *vs* aluno. O sujeito-autor idealiza a escola em que o professor interage, troca e dialoga para que o aluno seja seduzido a aprender e as informações ali processadas sejam transformadas em conhecimento. Quando isto não acontece, a instituição escola é vista como “máquina absurda”, e aqueles que não se enquadram nesta FD, se rebelam e, conseqüentemente, são rotulados por professores e administradores da escola, ou seja, pela classe dominante.

Os posicionamentos ideológicos são constituídos de uma ou mais FD que determinam o que cada indivíduo pensa e diz em um dado momento, na escola. Por isso, ao enunciar, o sujeito aprendiz opta por uma FD e não por outra no momento de sua fala. Isto significa que ele se preocupa em adequar o discurso ao do interlocutor, levando em conta as condições de produção em que o discurso é proferido.

Quando se refere à escola como “máquina absurda pela qual nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar”, o sujeito-autor apropria-se de FD dos dominados, que sofrem com tal atuação, buscando levar o leitor a atribuir sentido à metáfora, ou deslizamento de sentido que ocorre. Inacreditável é imaginar que quem está no comando desta máquina absurda, recebendo o aluno, (de)formando-o e devolvendo-o à sociedade, é o professor. No parágrafo seguinte, o dito de Brown começa a produzir sentido.

No dito de Charles Brown fica implícito o discurso pedagógico que põe os adultos que estudam o processo pedagógico para refletir. Também encontram-se neste parágrafo algumas características que podem ser atribuídas aos filósofos da educação devido a atitudes comuns no processo ensino-aprendizagem oferecido pela instituição escola. Tais características revelam covardia e dissimulação já que os envolvidos não enfrentam os problemas da Educação para resolvê-los.

No parágrafo seguinte, ouve-se a voz crítica do sujeito-autor falando da posição de educador.

É estranho que tal afirmação saia de alguém que se considera um educador. Mas é por isso mesmo, por querer ser um professor, que aquilo por que nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar, em nome da educação, me horroriza.

Apropriando-se de FD psicanalítica, o sujeito-autor analisa a “denúncia” de Brown ao que é oferecido ao jovem estudante. Em tal declaração, encontra-se perpassado o pavor e a preocupação de pessoas que vêm a educação com outros olhos, diferentes

daqueles que não valorizam ou respeitam o aprendiz. O dito revela vozes do professor, do educador e de pais dos alunos e estas apontam para a situação em que se encontra o sistema educacional no País. Mais uma vez, o sujeito-autor introduz em seu discurso o de outrem, fazendo uso de discurso indireto, logo parodiando o dito por Hesse para mostrar que o horror que ocorre na educação atinge outras localidades e não apenas o Brasil.

Hermann Hesse, que dizia que dentre os problemas da cultura moderna a escola era o único que levava a sério, pensava de maneira semelhante. Dizia que a escola havia matado muitas coisas nele.

Hermann Hesse é contista alemão com inúmeros trabalhos premiados, vencedor do Prêmio Nobel de Literatura em 1946. Ao fazer uso do discurso do outro, busca argumentar com o depoimento de alguém respeitado em sua área de atuação. Na escola, o professor é visto como representante da classe dominante, por isso o aluno vê as atitudes dele como uma forma violenta e coercitiva de intimidá-lo. O professor, carregando consigo a autoridade proporcionada pela condição do saber, torna-se um dos “assassinos” de identidades na sala de aula. O dito do outro, então, ao enunciar que “a escola havia matado muitas coisas nele” corrobora com o sujeito-autor em suas críticas.

Argumentos de pessoas com autoridade sobre o tema continuam a atravessar o dito pelo sujeito-autor, conforme se vê no parágrafo a seguir. O sujeito-autor insere, em seu discurso, o do filósofo alemão Nietzsche e suas impressões sobre o tema abordado.

Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava diante daquilo que as escolas faziam com a juventude: "O que elas realizam", ele dizia, "é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo". Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Em vez de "usáveis a serviço do governo", diria "usáveis e abusáveis a serviço da economia".

A heterogeneidade discursiva aparece nesse parágrafo através do discurso relatado marcado, que corresponde ao discurso direto de Bakhtin e, com este o sujeito-autor cita o discurso de outrem, marcando-o entre aspas. O trecho aspeado desloca a cena para um outro espaço enunciativo em que o sujeito-autor não se responsabiliza pelo dito, mas tira proveito, pois reforça o seu ponto de vista. O problema que o Brasil enfrenta em

Educação está presente em todo lugar. Perpassa o enunciado – “Em vez de ‘usáveis a serviço do governo’, diria ‘usáveis e abusáveis a serviço da economia’”, o discurso abusivo da escola, uma vez que prepara os alunos apenas para servir à sociedade capitalista. A ideologia que perpassa a sociedade é a de que existe contínua falta de respeito à individualidade do educando e isto está implícito no discurso de Nietzsche e continua a acontecer no presente, marcado pelo elemento lingüístico “hoje”. Verifica-se, então, que tal situação se perpetua. Na visão de Nietzsche, a escola é um aparelho repressor, que permanece porque é do interesse de alguns que assim funcione. Serve para manter a dominação, razão pela qual a classe dominante gera mecanismos de perpetuação e de reprodução das condições ideológicas e políticas de exploração que existem.

No parágrafo a seguir, o sétimo, o sujeito-autor inscreve suas palavras em uma FD cujos discursos pertencem a idosos e atesta-se, implícita naquelas palavras, uma compaixão para com os jovens aprendizes. A voz da razão se dirige aos leitores – “Vejam bem”– e, através do enunciado na forma negativa – “não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação.”–, ocorre um jogo polifônico, em que se ouve outra voz que acredita ser aquele (ali implícito) o problema da Educação. Neste coro de vozes infere-se, então, que o problema da Educação não é só financeiro, mas também humano.

À medida que vou envelhecendo tenho cada vez mais dó deles, das crianças e dos jovens. Porque gostaria que a educação fosse diferente. Vejam bem: não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação. Não estou me queixando da indigência quase absoluta de nossas escolas.

Nos parágrafos seguintes, verifica-se que o sujeito-autor traz para o seu dito discursos que perpassam o desejo de uniformização de ações, crenças e pensamentos dos alunos. A ideologia manifestada através destes discursos é a de que a escola cria uma identidade única para todos que por ali passam conforme acontece, segundo relato do sujeito-autor, no Japão.

O jogo polifônico presente no texto – representados na voz do aprendiz, do professor, dos pais, dos psicólogos – permite que o leitor perceba as manifestações ideológicas que se dão através dos ditos sobre escola e verifiquem que se trata de um fator repressivo e constituinte de sua existência. Verifica-se ainda que determinadas posturas pedagógicas de professores são constitutivas deles e provenientes de interdiscursos vinculados à ideologia dominante.

O oitavo parágrafo inicia com a conjunção condicional “se” indicando uma possibilidade de um fato indesejável se concretizar dentro do sistema educacional brasileiro. É como representante do lugar de especulador e apropriando-se de FD econômicas que analisa a situação da Educação:

Se tivéssemos abundância de recursos, é bem possível que acabássemos como o Japão, e nossas escolas se transformassem em máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras.

A marca de primeira pessoa do plural mostra a presença de várias vozes que representam FD diversas perpassando o ambiente escolar, trazendo o discurso econômico, político, educacional, institucional, formando uma rede de relações na constituição de sentido.

A ideologia presente na sociedade da época, manifestada através dos discursos, diz que o papel da escola não é (ou não deveria ser) transformar alunos, seres pensantes, em alienados pelo poder e/ou pelo capitalismo, ou seja, transformá-los em simples servos do sistema, sem iniciativa para o seu crescimento e desenvolvimento autônomo. Esta ideologia também se manifesta no discurso, pois a censura está presente no parágrafo a seguir. Isto ocorre no momento em que várias vozes são ouvidas: a daqueles que defendem a tese de que a escola deve formar seres para ajustar-se ao mundo capitalista, produzindo sem pensar, tal como ocorre com alunos no Japão (trata-se da voz de administradores e professores preocupados apenas com a promoção do aluno); e a voz de outras pessoas que discordam desta forma de ver a escola e afirmam ser, exatamente, neste ponto que ela se torna ineficiente (trata-se da voz de educadores comprometidos com a preparação do aprendiz para o exercício da cidadania).

Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável. Não existe evidência alguma de que homens-formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam mais felizes. Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico, não é suficiente para dar um sentido à vida humana. É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente

quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada.

O uso de analogias, muito comum nas crônicas em análises, facilita a atribuição de sentido por parte do leitor, pois, através de interdiscursos, reconhecem-se já-ditos relacionados ao fato análogo que o levam a compreender o fato novo. Assim, a ideologia manifestada no discurso que ali perpassa é a de que, em uma sociedade organizada como a das formigas, todos têm deveres traçados e os cumprem sem questionar, apenas repetindo ações, a fim de que tudo transcorra sem problemas. Consciente desta situação, isto é, de que o leitor compartilha com ele destes acontecimentos, o sujeito-autor estabelece analogia entre a sociedade da formiga, a escola e os alunos. Esta forma de conduzir a educação do aluno, buscando transformá-lo em um ser obediente e cumpridor de tarefas, não é de fato desejável, pois tal comportamento não lhe garante autonomia ou criatividade para viver em sociedade.

No período: “é significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças.”, tem-se manifestada através do discurso abusivo uma ideologia repressora, pois o resultado dessa educação é a formação de alunos inseguros, infelizes e desequilibrados, o que provoca o alto índice de suicídios, naquele país.

Em “A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes.”, do termo “miséria” aflora um discurso negativo sobre escolas. Entre proprietários de escolas, perpassa a ideologia de que ser “excelente” é classificar muitos alunos em exames de vestibular ou concursos, e tal ideologia marca a sociedade moderna, afinal, todos desejam ver seus filhos no ensino superior. Assim, o sujeito-autor, apropriando-se da FD de educadores comprometidos com o aluno e com sua formação, empenhado em mudar o andamento do processo ensino-aprendizagem, critica o sistema, inclusive o professor que considera a escola “excelente”, quando, naquele local, há alunos treinados para repetir sem inovar, sem pensar, ou seja, sem questionar. A ideologia manifestada neste discurso é a de que alunos silenciados são mais facilmente manipulados.

No décimo parágrafo, o sujeito-autor retoma a situação inicial da crônica e o leitor passa a atribuir sentido à tirinha de Charlie Brown, conforme se pode verificar quando o discurso do desperdício vem à tona nas palavras ali inscritas:

Acho que a tirinha do Charlie Brown me comoveu pela coincidência com este sofrimento imenso que se chama exames vestibulares. Fico pensando no enorme desperdício de tempo, energias e vida. Como disse o Charlie Brown, os que tirarem boas notas entrarão na universidade. Nada mais. Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida.

A forma-sujeito, inserida em uma FD psicanalítica, crítica o sistema educacional, fala como representante do lugar de pessoas experientes com o processo ensino-aprendizagem, por isso fala com propriedade da situação. Para isso associa vestibular a desperdício de tempo e de energia, visto que as informações só se transformam em conhecimento quando lhe são necessárias, mas, sem utilidade, caem em desuso. No fragmento “[...] quase tudo aquilo que lhe foi aparentemente ensinado terá sido esquecido.”, o pronome “aquilo”, ao mesmo tempo que, anaforicamente, faz referência a algo distante no tempo e no espaço, traduz indiferença, e o termo “aparentemente” produz o efeito de sentido de que não houve, de fato, aprendizado, pois o conteúdo será esquecido já que o aluno não fará mais aplicação deste depois do referido exame. No entanto, o sujeito-autor refere-se apenas a uma parte daquilo que foi estudado, “quase”, e não à totalidade dos conteúdos. Logo, aquilo que interessa, que se transforma em conhecimento, fica na memória, sedimentado, ainda que “adormecido” (o interdiscurso). Ao fazer uso da expressão “Dentro de pouco tempo”, tem-se uma projeção futura, pois há uma posterioridade em relação a algo que ocorreu no passado e a marca lingüística que ratifica o fato passado é a forma verbal “foi [...] ensinado”. Com tal emprego, atesta-se que, se o ensinado não tiver uso no dia-a-dia, ele é esquecido por inteligência. Por meio deste discurso, manifesta-se a ideologia de que só aquilo de que se tem necessidade fica vivo dentro do ser humano, o excedente despreza-se.

Em “Não por burrice. Mas por inteligência.”, há dois termos pertencentes a FD antagônicas: burrice vs inteligência. A ação de esquecer o conteúdo não é vista, neste caso, como “burrice”, mas como algo “inteligente”, pois, conforme analisado anteriormente, quando não há utilidade para a informação recebida, esta deve ser eliminada. E, para justificar tal ponto de vista, o sujeito-autor fala da posição de psicanalista, apropriando-se da FD deste ao dar a explicação sobre aquilo que julga pejorativamente: “O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a

vida”. Neste dito manifesta-se o desperdício e a inutilidade tecidos num jogo polifônico pelas vozes do sujeito-autor, do aluno e do sistema.

No parágrafo seguinte, o sujeito-autor tem a preocupação em criar um argumento forte e convincente para provar que o exame vestibular nada medura:

Uma boa forma de se testar a validade desse sofrimento enorme que se impõe aos jovens seria submeter os professores universitários ao mesmo vestibular por que os adolescentes têm de passar. Estou quase certo de que eu – e um número significativo dos meus colegas – não passaria. O que não nos desqualificaria como professores, mas que certamente revelaria o absurdo do nosso sistema educacional, como bem o percebeu Charlie Brown.

Inserido, portanto, em FD pedagógicas, fala em defesa do aprendiz. Para isso, traz o discurso da injustiça e mais uma vez critica o sistema educacional brasileiro propondo aos professores universitários fazer o exame vestibular a que os estudantes se submetem para comprovar duas hipóteses: primeira, que mesmo aqueles cuja sociedade idealiza como pessoas dotadas de muito saber, seriam reprovados e esta comprovação não os desqualificaria; conseqüentemente, a segunda hipótese, ali implícita, seria comprovada, isto é, o exame exige muitos conhecimentos e o estudante deve dominá-los, ainda que não estejam voltados para a área de conhecimentos em que deseja fazer o curso superior. Assim, para entrar na universidade, é preciso grande domínio de conteúdos variados, logo o candidato insere-se em FD de intelectuais, memoriza grande quantidade de conteúdos que não lhe dizem respeito, apenas para realizar o vestibular: os discursos de injustiça e desrespeito ao aprendiz afloram, nos ditos ali.

Por isso, o sujeito-autor, para mostrar o que pensa sobre o sistema educacional brasileiro, posiciona-se no lugar do aprendiz, inscreve-se em sua FD e usa a personagem Charlie Brown, conhecido e querido de muitos leitores. As vozes dos leitores, vítimas do sistema, são ouvidas através do discurso de Brown que as representa nas tirinhas. Assim sendo, o jovem, tendo a oportunidade de falar o que pensa sobre a instituição escola, o faz muito bem, já que é para ele e por ele que o ensino sempre muda para tentar acertar.

No parágrafo de conclusão, mais uma vez, o sujeito-autor introduz em seu discurso o discurso do outro: um jovem, filho de professor universitário, fala do lugar de aluno inserido em FD oportunista, pois não perde a *chance* dada pelo professor de dizer o que pensa sobre a escola, sendo bem sucedido em seu discurso crítico.

Um amigo, professor universitário dos Estados Unidos, me contou que seu filho, que sempre teve as piores notas em literatura, voltou um dia triunfante para casa, exibindo um A, nota máxima, numa redação. Surpreso, quis logo ler o trabalho do filho. E só de ler o título da redação compreendeu a razão do milagre. O título da redação era: "Por que odeio a minha escola".

Assim, implícita e explicitamente nos discursos que constituem a crônica, manifesta-se a ideologia de que se devem formar pessoas em série para assumir diferentes posições e assim garantir que tudo funcione com perfeição (conforme supõem ocorrer em um formigueiro). A ideologia atravessada nos discursos de pais e de professores é que as crianças devem sair superdotadas das instituições, capazes de ingressar no mercado de trabalho e disputar o seu espaço, ainda que para isto alienem de si a possibilidade de inovar, de agir por conta própria ou mesmo de pensar e decidir sobre seus atos.

Essas descobertas acerca do funcionamento da Educação não agradam a muitos, visto que é possível perceber, através da heterogeneidade constitutiva e mostrada, a presença de vários discursos imbricados nas práticas discursivas, que se aliam ou discordam devido a posicionamentos ideológicos e políticos presentes em formações sociais diferentes. Os discursos materializados na linguagem levam o leitor a atribuir sentido de que há um descontentamento, uma vez que os resultados negativos entre aprendizes crescem e mostram que o aluno recebe tudo pronto para repetir, poupando-lhe a necessidade de pensar. Estes diferentes discursos levam o leitor a refletir sobre a Constituição, no que se refere à Educação e sobre a "lei" de Charlie Brown".

### 5.3 CRÔNICA 3 – AS RECEITAS

Como processo de ensino-aprendizagem, ainda persiste nas escolas a pedagogia da repetição, por isso o sujeito-autor resolve, através de exemplos, ensinar o professor a levar o aluno a aprender a pensar.

Esta crônica também foi publicada no ano 2000, momento em que o País ainda vivia (e ainda vive) uma crise no sistema educacional. Assim, na busca constante por melhoria daquilo que se oferece em nome da Educação, o sujeito-autor, utilizando-se de parábolas, mostra que o que se faz nas escolas é repetir receitas passadas, já cristalizadas na memória discursiva (interdiscurso) daqueles pelo efeito do tempo. Apesar de o

aprendizado de fatos passados funcionar como terra firme e necessária para o aprendiz alçar vôo pelo desconhecido e para pensar em como viver e melhorar o mundo para as próximas gerações, é preciso que ele aprenda a pensar de forma autônoma, por si só. Assim, o sujeito-autor, para dizer o que diz ao produzir os discursos da crônica, traz em seu dito, atravessando-o, o discurso pedagógico-reflexivo. Com este, ele critica o antigo processo ensino-aprendizagem e leva o professor a rever suas práticas de ensino.

O sujeito-autor intitulou esta crônica com o termo “Receitas” e tal termo, segundo o dicionário Houaiss (2007), pode ser entendido sob várias perspectivas. Entre elas, citam-se:

Rubrica: culinária.

indicação sobre a maneira de preparar uma iguaria

Derivação: sentido figurado.

fórmula ou indicação especial para se alcançar algum resultado

Derivação: sentido figurado.

indicação relativa ao modo de proceder; paradigma, modelo

Dessa forma, percebe-se com o título da crônica, “As Receitas”, um convite ao sujeito-leitor para refletir sobre a possibilidade de provocar mudanças naquilo que lhe é imposto como verdade universal, pois as FD em que se encontram inseridos os aprendizes elegem tal verdade como inquestionável. É através de receitas que o homem recebe indicações relativas a como proceder para se alcançar um resultado desejado. O sujeito-autor recomenda receitas a quem? O sujeito-autor parte do pressuposto de que o aluno, por estar inserido em FD determinadas pela sua vivência, não é estimulado pelos professores a pensar, já que só trabalham conteúdos passados e sedimentados, sem considerar o futuro. Logo, o aluno sente-se desestimulado a pensar o novo e só repete o passado, perpetuando-o.

No primeiro parágrafo, o sujeito-autor inicia a crônica se reportando ao tempo de infância retomando sentidos que afetam o modo como ele significa a situação discursiva em que viveu na escola e mergulha em FD nas quais estão inseridos ditos de suas professoras em um tempo passado: “Quando eu era menino [...]”.

Quando eu era menino, na escola, as professoras me ensinaram que o Brasil estava destinado a um futuro grandioso porque as suas terras estavam cheias de riquezas: ferro, ouro, diamantes, florestas e coisas semelhantes. Ensinaram errado. O que me disseram equivale a predizer que um homem será um grande pintor por ser dono de uma loja de tintas. Mas o que faz um quadro não é a tinta: são as idéias que moram na

cabeça do pintor. São as idéias dançantes na cabeça que fazem as tintas dançar sobre a tela.

Para produzir esse dito, o sujeito-autor traz o discurso que perpassa os ditos de suas professoras para contestá-lo, uma vez que, na atual conjuntura, ele ainda se repete.

Os ditos das professoras são introduzidos no do sujeito-autor de forma parafraseada. A FD na qual as professoras inscreveram suas palavras ao produzir seus discursos é diferente daquela em que ele está inserido hoje. Apesar de antigo, de pertencer a um universo de discursos constitutivos de professores de ensino primário, ginásial e científico (atualmente denominados ensino fundamental e médio) eles se repetem até hoje. Trata-se, então, do efeito do interdiscurso no interior de uma série de formulações, uma vez que, nos ditos das professoras, ouvem-se já-ditos, retomados como pré-construídos constitutivos daquilo que o escrivão da carta ao rei de Portugal, Caminha, soube tão bem pormenorizar acerca da terra descoberta, o atual Brasil, conforme se vê no trecho da carta de Pero Vaz de Caminha a seguir:

Esta terra, Senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até à outra ponta que contra o norte vem, de que nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar em algumas partes grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque a estender olhos, não podíamos ver senão terra e arvoredos -- terra que nos parecia muito extensa.

Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo a terra em si é de muito bons ares frescos e temperados como os de Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo; por causa das águas que tem!

O sentido dos ditos das professoras está intimamente relacionado ao lugar de onde elas falam, pois é nas FD em que estão inseridas ao falar que as palavras se inscrevem e de lá tiram seus sentidos. Após a recordação do sujeito-autor, ainda na exposição do problema, ele produz seu discurso inserido na FD do lugar de onde fala hoje: “Ensinarão errado”, ou seja, da posição de educador, preocupado com as metodologias utilizadas no passado e que nos dias atuais ainda se repetem. Considerando a situação do Brasil e do brasileiro e o fato de os discursos serem atravessados por outros discursos, verifica-se que a

crítica feita àquilo que fora ensinado foi necessária porque aquele discurso nada mais é que reprodução de discursos outros sem avaliação prévia do dito. Com isto, ao enunciar, traz à tona o discurso da escola tradicional para, então, criticá-lo.

Para comprovar a hipótese de que o ensino tradicional é mera repetição de um passado cristalizado que se perpetuou, o sujeito-autor cita outro exemplo com base no mesmo raciocínio das professoras e com ele estabelece analogia. Isto é, o que elas falaram equivale a dizer que, se o Brasil tem grandes riquezas, está destinado a um grande futuro; e, por analogia, mostra que um homem, tendo uma loja de tintas, seria um grande pintor. Constata-se, nestes ditos, que as idéias que estão na cabeça das pessoas são desconsideradas ou mesmo silenciadas tal qual acontece com o aluno, pois ele é considerado como alguém “sem idéias” e que deve aceitar tudo que lhe dizem como verdades indiscutíveis. Logo ele não produz, mas apenas reproduz o dito que se perpetua dentro das escolas. Este espaço não é propício a trocas, a pesquisas ou discussões, mas à assimilação de um saber imposto pelo professor.

Ainda no mesmo parágrafo, em “Mas o que faz o quadro não é a tinta: são as idéias que moram na cabeça do pintor. São as idéias dançantes na cabeça que fazem as tintas dançar sobre a tela”. Ouve-se um jogo polifônico a partir do enunciado negativo, pois tem-se implícito que há quem pense que o importante para se fazer algo é apenas possuir a matéria-prima, mas, de fato, o que faz mover tudo é a capacidade de pensar do ser humano. A isto, atribui-se o sentido de que são as idéias que traçam os percursos que se deseja alcançar, por isso é dever do educador estimular o aluno a pensar. A conclusão a que chega, no primeiro parágrafo, traz à tona o tema a ser desenvolvido nesta crônica: a importância de saber pensar de forma autônoma.

Todo o relato inicial utilizado pelo sujeito-autor como estratégia para tratar do tema está atravessado por outros discursos e expõem o ponto de vista da forma-sujeito que fala da posição de educador. Em seu dito, perpassa o discurso da escola tradicional, levando o sujeito-leitor, visto aqui como representante da posição do professor, a atribuir sentidos críticos ao modo como se dá o processo ensino-aprendizagem por ele utilizado naquele espaço.

No segundo parágrafo, a seguir, devido à locução conjuntiva conclusiva que o inicia, atesta-se que o sujeito-autor conclui as idéias sobre as quais discutiu no parágrafo anterior. Ao produzir a conclusão, ouvem-se várias vozes que se marcam no texto, através das formas verbais de primeira pessoa do plural e de construções negativas, atravessando os ditos ali materializados.

Por isso, sendo um país tão rico, somos um povo tão pobre. Somos pobres em idéias. Não sabemos pensar. Nisso nos parecemos com os dinossauros, que tinham excesso de massa muscular e cérebros de galinha. Hoje, nas relações de troca entre os países, o bem mais caro, o bem mais cuidadosamente guardado, o bem que não se vende, são as idéias. É com as idéias que o mundo é feito. Prova disso são os tigres asiáticos, Japão, Coréia, Formosa, que, pobres de recursos naturais, se enriqueceram por ter se especializado na arte de pensar.

Em construções negativas como: “Não sabemos pensar”, ouve-se a voz daquele que fala da posição dos que julgam que o brasileiro sabe pensar e a voz do sujeito-autor que se junta ao leitor e nega esta possibilidade, deixando implícito, na analogia feita com o dinossauro, que brasileiro tem muita massa muscular, mas cérebro pequeno, dificultando sua capacidade de pensar. Ao dizer o que diz, verifica-se que o discurso da ignorância perpassa a sociedade brasileira alienada aos fatos.

Na sociedade perpassa a ideologia de que todo ser humano tem a possibilidade de desenvolver determinadas habilidades para suprir alguma falta. Ao dizer que: “Prova disso são os tigres asiáticos, Japão, Coréia, Formosa, que, pobres de recursos naturais, se enriqueceram por ter se especializado na arte de pensar.”, tem-se, então, a lei da compensação. O sujeito-autor explica suas idéias por meio de fatos análogos a elas, estabelecendo relações de semelhança existentes entre coisas que julga serem conhecidas do seu interlocutor ou possíveis de serem pesquisados. Ativar a memória do interlocutor é estimulá-lo a compreender o dito, mas isto só é possível, porque ele acredita que o interlocutor tem em sua memória discursiva (interdiscurso) informações sobre os fatos análogos que contribuem para a compreensão do novo. Por exemplo, ao usar a expressão “tigres asiáticos” conta com o conhecimento prévio e de mundo do interlocutor sobre tal expressão ou sabe de sua capacidade para pesquisar. Na Wikipédia (2007), tem-se que

a expressão **Tigres asiáticos** refere-se às [economias](#) de [Hong Kong](#), [Cingapura](#), [Coreia do Sul](#) e [Taiwan \(Formosa\)](#); esses territórios e países apresentaram grandes taxas de [crescimento](#) e rápida [industrialização](#) entre as décadas de [1960](#) e [1990](#).

A partir da [década de 1980](#), alguns territórios do [Pacífico](#) ocidental começaram a apresentar altos índices de [crescimento econômico](#) e interferência no [mercado](#) mundial, sendo por isso designados tigres asiáticos.

Os termos lembram [agressividade](#) e é exatamente essa a característica fundamental das quatro economias ([Hong Kong](#) e [Taiwan](#) não são considerados Estados Nacionais) que formam esse grupo. [...] Eles encaram a educação como um meio de aumentar a produtividade [...]. Os países melhoraram o sistema educacional em todos os níveis, assegurando que toda criança frequente o ensino fundamental e o ensino médio. Também investiu-se na melhoria do sistema universitário. (TIGRES ASIÁTICOS, Wikipedia, 2007)

Assim, ao comparar o Brasil e os brasileiros a outros países e outros povos, nota-se a desvalorização das idéias e dos seres pensantes aqui. O fato de o Brasil ser um país com grandes riquezas proporciona uma acomodação de seu povo, impedindo-o de crescer intelectualmente. O povo age como se o sucesso já estivesse garantido devido à existência de riquezas naturais.

No terceiro parágrafo, a seguir, o sujeito-autor introduz em seu discurso o de sua filha por meio, a princípio, do discurso direto e, em seguida, do indireto. A heterogeneidade discursiva se torna explícita no momento em que faz uso das aspas, pois estas atestam a presença de outras vozes. As aspas também indicam um deslocamento da cena enunciativa, por isso ele não se responsabiliza pelo dito, é o outro que diz o ali citado, no entanto, se faz uso da voz do outro, é porque vai tirar proveito do efeito que aquele discurso produz no contexto. É desta forma que aborda o tema sobre o qual argumenta: a questão do professor e suas atitudes no processo-educativo. Ao fazer uso do discurso indireto, segundo Bakhtin (2004), tem-se caracterizado o dialogismo, pois a palavra do outro está presente. Apesar de não querer se responsabilizar pelo dito do outro, o sujeito-autor, inserido em FD pedagógica, se envolve concordando com os discursos do professor de Filosofia, quando enuncia: “Pelo que lhe dou parabéns”. Ambos, ao produzirem seus ditos em cenas enunciativas diferentes o fazem inseridos em uma mesma FD e de lá falam.

Minha filha me fez uma pergunta: "O que é pensar?" Disse-me que essa era uma pergunta que o professor de filosofia havia proposto à classe. Pelo que lhe dou os parabéns. Primeiro, por ter ido diretamente à questão essencial. Segundo por ter tido a sabedoria de fazer a pergunta sem dar a resposta. Porque, se tivesse dado a resposta, teria com ela cortado as asas do pensamento. O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

Em “Porque se tivesse dado a resposta, teria com ela cortado as asas do pensamento.”, ouve-se a voz do educador criticando os professores que ensinam utilizando-se da metodologia tradicional, pois dão as respostas prontas, evitando que o aluno pense e perceba que pode discordar do professor ou de já-ditos sobre o assunto, contrariando todo um passado. A isto se atribui o sentido de que, se o aluno tiver a possibilidade de caminhar por novos caminhos, de dar novos rumos em sua vida, ele construirá o novo, ou melhor, o diferente do que já se tem como institucionalizado.

Sabendo-se que, na AD, o sujeito não é centro do discurso, é descentrado e divide-se em diferentes posições-sujeito, é da posição de psicanalista que o sujeito-autor fala nesse parágrafo. É possível fazer essa observação porque ele se apropria de FD próprias da psicanálise quando trabalha com a questão interna do pensamento e suas repercussões na exterioridade, assim como as influências desta no interior de um ser. Ao fazer comentários sobre a atitude do professor de Filosofia da filha, deixa implícita uma mensagem àqueles que lecionam, pois, no contexto escolar, observando o conjunto de dizeres que ali ocorrem e se universalizam, é senso comum, no espaço da sala de aula, perguntar e ensinar respostas. Tal atitude não leva o aluno à reflexão ou à pesquisa, conseqüentemente, ocorre uma acomodação por parte do discente que, acostumado a receber tudo pronto, desconhece o seu poder de pensar. Logo desconhecem caminhos que o levam a pisar em terra firme, para andar de forma segura, ainda que por “mar desconhecido”.

No parágrafo seguinte, o sujeito-autor deixa o discurso romântico vir à tona, pois, de forma muito peculiar, enuncia fazendo uso de metáforas e parábolas. Através destas, explica ao sujeito-leitor como seduzir o aluno a pensar para obter suas próprias respostas e construir seus conhecimentos.

E, no entanto, não podemos viver sem as respostas. As asas, para o impulso inicial do vôo dependem de pés apoiados na terra firme. Os pássaros, antes de saberem voar, aprendem a se apoiar sobre os seus pés. Também as crianças, antes de aprenderem a voar, têm de aprender a caminhar sobre a terra firme.

Para mostrar a importância do ato de pensar, o sujeito-autor parte de saberes discursivos constitutivos da memória discursiva que existem sobre a águia, ave perspicaz e audaciosa, relacionando o ato de pensar a esta. Logo, se o professor lhe ensina as respostas

antecipadamente, não lhe deixa descobrir por si só e o pensamento é ceifado. Infere-se, então, que o ensino deve preocupar-se com a preparação do aprendiz para a vida e, para isso é preciso ensiná-lo a questionar o mundo e a questionar-se, pois desta forma obterá suas próprias respostas e enfrentará as adversidades que encontrará em suas caminhadas.

Ao dito do sujeito-autor, atribui-se o sentido de que respostas prontas destroem a capacidade de pensar do aluno, levando-o apenas a repetir informações. Tal forma de ensinar está presente nas escolas e estas são, segundo Althusser (1970), considerada aparelhos ideológicos do Estado que perpetuam o ensino tradicional, ‘errado’, conforme afirmou o sujeito-autor no primeiro parágrafo. Em seu dito, o sujeito-autor traz à tona o discurso reflexivo, fazendo seu sujeito-leitor (o professor) perceber que tem por tarefa principal seduzir o aluno para o aprendizado para que este “voe” em busca de respostas aos seus questionamentos, criando, pois, condições para caminhar por si só.

O quinto parágrafo é iniciado com a expressão “Terra firme”, que tira seu sentido da FD histórica na qual está inscrita, logo, de acordo com a historicidade e pré-construídos, pode-se atribuir o sentido a essa expressão de lugar seguro e equilibrado. Tudo aquilo a que gerações passadas conseguiram responder e cristalizar com o tempo é, pois, considerado “terra firme”.

Terra firme: as milhares de perguntas para as quais as gerações passadas já descobriram as respostas. O primeiro momento da educação é a transmissão desse saber.

Tudo o que já foi dito em outro lugar e em outros momentos transmite saberes e produz efeito de sentido no novo dizer, por isso, é importante que faça parte da primeira etapa do ensino aos aprendizes.

No sexto parágrafo a seguir, com o intuito de comprovar a tese exposta anteriormente, mais uma vez, o sujeito-autor introduz em seu discurso o de outro, isto é, o de Barthes, fazendo uso do discurso direto:

Nas palavras de Roland Barthes: "Há um momento em que se ensina o que se sabe ..." E o curioso é que esse aprendizado é justamente para nos poupar da necessidade de pensar.

É através do discurso do outro, Barthes, que se verifica ser necessário ensinar o passado, o sabido e cristalizado, ainda que este fique esquecido na memória discursiva do aprendiz, porque, mesmo assim, lhe servirá de base para novos aprendizados.

No sétimo parágrafo, o dito está atravessado pelo discurso da sapiência de gerações mais velhas, como tal, ratifica o passado consolidado, servindo de “terra firme” para produção de novos saberes na atualidade. Os saberes ficam inscritos em FD e permitem que determinadas ações sejam automatizados. Isto significa não precisar pensar para realizá-las. Inconscientemente, o passo a passo é feito, isto é, não se pensa em cada etapa, para executá-la, simplesmente as etapas vão sendo processadas o que significa que o apreendido fica assimilado e vai para a região do interdiscurso. Quando não se recebe uma resposta pronta, é preciso pensar, pesquisar, a fim de encontrá-la e esta, através da historicidade, se cristaliza na região do dizível, transformando-se em saberes acumulados na memória discursiva do aprendiz e ali ficam disponíveis para ele usar.

As gerações mais velhas ensinam às mais novas as receitas que funcionam. Sei amarrar os meus sapatos, automaticamente, sei dar o nó na minha gravata automaticamente: as mãos fazem o seu trabalho com destreza enquanto as idéias andam por outros lugares. Aquilo que um dia eu não sabia me foi ensinado; eu aprendi com o corpo e esqueci com a cabeça. E a condição para que minhas mãos saibam bem é que a cabeça não pense sobre o que elas estão fazendo. Um pianista que, na hora da execução, pensa sobre os caminhos que seus dedos deverão seguir, tropeçará fatalmente.

São os pré-construídos, presentes na formulação do intradiscurso, ou os saberes cristalizados que influenciam naquilo que se formula como novo dizer. Isto equivale a dizer que as palavras são sempre atravessadas pelas palavras de outros, tecendo o discurso (BAKHTIN, [1929] 2004). O mesmo acontece em situações que perpassam a vida de qualquer ser humano, conforme se viu com a exemplificação do ato de amarrar sapatos, de falar e do pianista que, ao tocar, comprova a automatização das ações repetidas.

Tais atividades se tornam tão automáticas que, de forma consciente, dificilmente o sujeito consegue repeti-las, conforme exemplifica no parágrafo a seguir.

Há a estória de uma centopéia que andava feliz pelo jardim, quando foi interpelada por um grilo: "Dona Centopéia, sempre tive curiosidade sobre uma coisa: quando a senhora anda, qual, dentre as suas cem pernas, é aquela que a senhora movimenta primeiro?" "Curioso", ela respondeu. "Sempre andei, mas nunca me propus esta questão. Da próxima vez,

prestarei atenção." Termina a estória dizendo que a centopéia nunca mais conseguiu andar.

No comentário feito no nono parágrafo e explicado no décimo, verifica-se que o discurso crítico perpassa o dito. Há ali uma crítica à forma como se dá o ensino da língua materna, pois o sujeito-autor diz que o falar e o escrever são conhecimentos que se tornaram inconscientes, já que não se pensa na estrutura da língua para falar.

Todo o mundo fala, e fala bem.

Ninguém sabe como a linguagem foi ensinada nem como ela foi aprendida. A despeito disso, o ensino foi tão eficiente que não preciso pensar para falar. Ao falar, não sei se estou usando um substantivo, um verbo ou um adjetivo, nem me lembro das regras da gramática. Quem, para falar, tem de se lembrar dessas coisas, não sabe falar. Há um nível de aprendizado em que o pensamento é um estorvo. Só se sabe bem com o corpo aquilo que a cabeça esqueceu. E assim escrevemos, lemos, andamos de bicicleta, nadamos, pregamos pregos, guiamos carros ... sem saber com a cabeça, porque o corpo sabe melhor. É um conhecimento que se tornou parte inconsciente de mim mesmo. E isso me poupa do trabalho de pensar o já sabido. Ensinar, aqui, é inconscientizar.

Ao usar “todo o mundo fala” e “ninguém sabe como a linguagem foi ensinada [...]”, ouve-se um discurso pedagógico assimilado ao discurso do sujeito-autor. Se, segundo Pêcheux (1997, p. 160-161), “o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. [...] é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual [...] são produzidas (isto é, reproduzidas).”, isto significa que as FD, constituintes das FI, por determinar o que cada um pode e deve dizer, fornece “a cada sujeito” uma “realidade” a partir da qual ele realiza o seu discurso. Apesar de ter esta função, as FD não se preocupam com a estrutura e o funcionamento lingüístico. Logo, não se levam em conta as regras prescritas por gramáticas normativas, as quais o professor passa anos tentando fazer o aluno assimilar, repetindo-as, sem seduzi-los a pensar ou apreender como se dão os fenômenos da gramática. Ou seja, dominar regras, estudá-las como fins nelas mesmas, não as tornam parte do inconsciente, por não serem, de fato, necessárias para se falar.

O sujeito-autor, ao falar: “conhecimento que se tornou parte inconsciente de mim mesmo”, afirma ser o conhecimento tudo aquilo que é assimilado pela memória

discursiva, mas quando necessários, os conhecimentos são de lá resgatados ainda que de forma inconsciente.

No décimo primeiro parágrafo, ao afirmar que “o sabido é o não pensado, que fica guardado, pronto para ser usado como receita, na memória deste computador que se chama cérebro.”, atribui-se o sentido de que aquilo que se tornou sabido fica na memória do sujeito falante, pronto para vir à tona quando este enuncia, como constitutivo do seu discurso, conforme exemplifica a seguir com “a tecla ‘moqueca’”:

O sabido é o não-pensado, que fica guardado, pronto para ser usado como receita, na memória deste computador que se chama cérebro. Basta apertar a tecla adequada para que a receita apareça no vídeo da consciência. Aperto a tecla "moqueca", a receita aparece no meu vídeo cerebral: panela de barro, azeite, peixe, tomate, cebola, coentro, cheiro-verde, urucum, sal, pimenta, seguidos de uma série de instruções sobre o que fazer.

A passagem “Basta apertar a tecla adequada para que a receita apareça no vídeo da consciência. [...] seguidos de uma série de instruções sobre o que fazer” exemplifica como algo armazenado no inconsciente passa para a zona do consciente naturalmente.

No décimo segundo parágrafo, o sujeito-autor diz, ao explicar como se dá o processo em que o assimilado vai para a memória, ser possível o aprendiz ser estimulado para aprender algo e para dizer o que diz, o sujeito-autor, ao produzir o seu dito, este é atravessado pelo discurso da sedução, pois acredita que o papel do professor é despertar no aluno o desejo para a aprendizagem:

Não é coisa que eu tenha inventado. Me foi ensinado. Não precisei pensar. Gostei. Foi para a memória. Esta é a regra fundamental deste computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda.

Ao falar da tarefa essencial do professor, o sujeito-autor posiciona-se no lugar do aprendiz e de professor. No primeira posição, para descobrir o que lhe desperta o desejo de aprender, e na segunda, porque ensina dando a receita a todos aqueles que lecionam de forma tradicional e têm o desejo de mudar a forma de ensinar para obter resultados positivos.

No décimo terceiro parágrafo, o seu dito está atravessado pelo discurso apaixonado que, quando assimila algo desejado, o guarda no coração.

E o saber fica memorizado de cor – etimologicamente, no coração –, à espera de que a tecla do desejo de novo o chame do seu lugar de esquecimento.

Para o sujeito-leitor atribuir sentido ao discurso que vem sendo produzido, é preciso perceber a FD, de onde a forma-sujeito fala, pois é lá o lugar da constituição do sentido. É do lugar de filósofo que o sujeito-autor produz o seu dito, no parágrafo a seguir, para explicar o conceito de “Memória”.

Memória: um saber que o passado sedimentou. Indispensável para se repetirem as receitas que os mortos nos legaram. E elas são boas. Tão boas que nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre mares desconhecidos.

O sujeito-autor, para dizer o seu dito, faz uso do discurso irônico que permite ao sujeito-leitor ouvir mais de uma voz. Em “Tão boas que nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre mares desconhecidos”. Neste enunciado, parte do dito constitui o ponto de vista absurdo e o sujeito-autor não se responsabiliza por tal. Faz uso do enunciado do outro para mostrar a inadequação do dito para a situação e que este deve ser lido com outro significado: as receitas prontas não devem levar ninguém a acomodar-se e a ficar repetindo o sabido, porque o pré-construído deve ser usado para ressignificar o novo dizer.

Muitas pessoas, de tanto repetirem as receitas, metamorfosearam-se de águias em tartarugas. E não são poucas as tartarugas que possuem diplomas universitários.

Os ditos desse décimo quinto parágrafo pertencem à FD do discurso da metamorfose, da transformação, pois, quando as pessoas apenas repetem informações de forma incessante e impensada, isto as prejudica, pois a repetir informações, não alçam vôos, o que as tornam lentas e morosas satisfazendo-se com o dado pronto e acabado. Mais uma vez o discurso crítico atravessa o parágrafo, pois o sujeito-autor imprime forte crítica às instituições de ensino e àqueles que, apesar de não aprender a pensar para buscar suas respostas e assim caminhar em qualquer direção, são diplomados: “e não são poucos”; desta informação, infere-se que muitas as pessoas são despreparadas, apesar de possuírem

o diploma de curso superior. No último parágrafo, ao falar da posição de pedagogo, o seu dito é atravessado pelo discurso do despreparo.

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou – e ensinar bem – fazem os alunos se esquecerem de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. Compreende-se então que Barthes tenha dito que, seguindo-se ao tempo em que se ensina o que se sabe, deve chegar o tempo quando se ensina o que não se sabe.

A ideologia de que o ensino tradicional não prepara o aluno para ser autônomo, nem para traçar os rumos de seu futuro se faz presente nesse discurso. Concluindo, o sujeito-autor relata confirmando sua tese inicial que a escola ensina o passado, o já conhecido, e se esquece de instrumentalizar o aluno para o futuro que está à frente de cada aprendiz. O aluno não é, portanto, estimulado a pensar. Ao ensinar, as palavras dos professores se inscrevem em FD que envolvem discursos referentes às disciplinas que lecionam, por isso os discursos já conhecidos não levam o aluno a pensar, mas a repetir. Mais uma vez, o sujeito-autor introduz em seu discurso o de Barthes, para ratificar a sua tese: ensinar o passado é importante porque a história perpetua os fatos, mas, quando se ensina ao aluno o que ele não sabe, ele é provocado a transformar informações em conhecimentos de acordo com sua realidade e a que quer alcançar, conseqüentemente, transforma o meio em que vive.

#### 5.4 CRÔNICA 4 – “NÃO É PRÓPRIO FALAR SOBRE OS ALUNOS...”

Nas crônicas anteriores, os temas giram em torno da crise do sistema educacional brasileiro e os problemas apresentados foram conseqüentes de tentativas do governo em criar mais escolas e melhorar o ensino para que mais jovens e adultos fossem escolarizados. No entanto, o curto prazo para se alcançar estes objetivos traçados pelo PNE, provocou aplicação de medidas emergenciais e isso desencadeou outros problemas: a desvalorização do professor, a falta da participação deste em decisões ou na execução de novas propostas de trabalho. Tudo isto se refletiu dentro das escolas, uma vez que a preparação dos professores foi feita de forma totalmente descuidada.

A nova concepção de escola, que é uma reação à escola tradicional, visava a uma atividade espontânea, alegre e dirigida à satisfação das necessidades do indivíduo. A escola nova visa, portanto, o estímulo constante ao estudante.

Mas o que se verifica é que grande parte dos professores não vê o aluno como elemento essencial, sem o qual não exerceria sua profissão. Normalmente é esquecido ou ignorado por professores e administradores escolares em suas conversas. Mas, mesmo poucos, há ainda professores que se preocupam com tudo o que se refere aos seus alunos.

Conforme já explanado, interessa ao analista saber como o que está dito na crônica é dito, logo é preciso sempre estar atento aos lugares de onde o sujeito-autor ou outras formas-sujeito falam ao produzir seus discursos.

O título da crônica “Não é próprio falar sobre os alunos...” provoca a curiosidade do sujeito-leitor, afinal, por que não seria próprio falar sobre alunos?

A partícula negativa e o sinal de pontuação – reticências (...) – levam o leitor à reflexão, e, conseqüentemente, à atribuição de sentido de que se houve uma negação é porque alguém afirmou o contrário do negado: “é próprio falar sobre os alunos”. O enunciado negativo faz o leitor ouvir mais de uma voz: a de quem afirma e a de quem nega. Então, no título, há presença de um jogo polifônico.

Quanto às reticências, estas funcionam como um dispositivo interpretativo, como um gesto de interpretação, afinal, segundo Orlandi (2001, p.121), as reticências “são signos de silêncio, presença de uma ausência anunciada [...] marcam o lugar de acréscimo [...] aberto ao efeito leitor”. Se há possibilidade de acréscimo, significa que o texto se apresenta como incompleto, logo as lacunas deixadas são completadas na interação leitor – texto- produtor. Mas de que lugar fala o sujeito-autor ao produzir o dito no título? Está inserido em que FD? E com a leitura do texto, com a criação e refutação de hipóteses que, à medida que se lê o dito, é possível identificar as FD de onde falam as formas-sujeito.

No primeiro parágrafo, a seguir, encontra-se a cena enunciativa, a situação imediata em que se deram os fatos expostos. Trata-se das condições em que os discursos foram produzidos. O “eu”, aquele que fala, ocupa a posição-sujeito de psicanalista “Mania de psicanalista”, apropriando-se de FD desta área para produzir seus discursos e os efeitos de sentidos desejados. Desta forma, justifica sua atitude indiscreta: “gosto de ouvir conversas”, informando ser este o trabalho do psicanalista. Outra razão é dada quando afirma que gosta de ouvir conversas porque nelas encontra mundos diferentes do dele, mundos que o fascinam, que o tocam tangencialmente. Para justificar o quão fascinantes são os mundos dos outros, introduz em seu discurso o discurso do outro, o de Thomas

Mann, de forma mostrada e marcada. Ou seja, relata um diálogo que faz parte da obra de Mann, em que seus personagens, José e o mercador que comprara para vendê-lo como escravo no Egito, conversam. O sujeito-autor faz uso do discurso relatado direto em que as vozes dos personagens aparecem transcritas entre aspas. Este recurso produz para o leitor o efeito de sentido de realidade dos fatos. Essas vozes se marcam lingüisticamente com: verbos na primeira pessoa do plural, “estamos”, emprego de pronomes “um do outro”, “eu” e “tu”. Na estória relatada, cuja cena enunciativa foi deslocada caracteriza-se com o “aqui” sendo o Egito, mais precisamente, a “feira” onde os interlocutores estão a um metro um do outro. No universo de cada um, o centro é o “eu” e o outro está marcado pelo “tu”. Em relações dialógicas, ocorrem sempre as relações imaginárias que um interlocutor faz do outro e de si mesmo, assim como suas relações com o referente, no caso, o mercador.

Ao ouvir conversas de outros, o sujeito-autor fala do lugar de psicanalista analisando o universo do outro. Ao mesmo tempo em que o toca, se distancia, afinal, o mundo é daquele que fala, e quem escuta apenas viaja por outros mundos que não o seu e de lá se posiciona como um espectador. Ao produzir o dito do primeiro parágrafo, o sujeito-autor está inserido em FD psicanalista e mostra-se curioso, afinal gosta “de ouvir conversas”.

Gosto de ouvir conversas. Mania de psicanalista. É que nas conversas moram mundos diferentes do meu. Thomas Mann, no seu livro *José do Egito*, conta de um diálogo entre José e o mercador que o comprara para vendê-lo como escravo, no Egito: "Estamos a um metro de distância um do outro. E, no entanto, ao seu redor gira um universo do qual o centro és tu, e não eu. E ao meu redor gira um universo do qual o centro sou eu, e não tu." Fascinam-me esses universos que me tangenciam e que, no entanto, estão distantes de mim. Gosto de ouvir conversas para viajar por outros mundos.

Tais palavras, inscritas na FD da psicanálise, habilitam a forma-sujeito a ser curioso, porque desta posição faz análise dos fatos que o rodeiam naquele momento.

No segundo parágrafo, a cena enunciativa mais uma vez se altera, o “eu” está representado pelo sujeito-autor, o “aqui” passa a ser Campinas, local de onde faz seus relatos e onde também trabalha. Mas o que relata ocorreu no passado “por vários anos viajei”. Tem-se aí uma locução adverbial indicando o aspecto durativo contínuo, no sentido de um tempo que se prolonga no passado. A forma verbal, no pretérito perfeito, marca a relação de anterioridade entre o momento do acontecimento e o momento de referência presente, o agora, momento em que escreve a crônica. Este tempo também produz o efeito

de ações concluídas. Já em “era professor na antiga Faculdade de Filosofia”, “No mesmo vagão viajavam também muitos professores a caminho das escolas onde trabalhavam.” “Iam juntos, alegres e falantes...” “Por anos escutei o que falavam. Falavam sempre sobre as escolas.” “Era ao redor delas que giravam seus universos. Falavam [...]”, quando se usam as formas verbais no pretérito imperfeito, segundo Bakhtin, citado por Fiorin (2002, p. 155), “nosso olhar orienta-se para o interior, para o mundo do pensamento em devir e em processo de constituição”, por isso “vê os estados e as transformações indicados por esse tempo em curso, ao longo de um espaço de tempo”. Assim, a ação é considerada como inacabada, contínua dentro da continuidade do momento de referência, dado pelo sujeito-autor. Os trechos citados, retirados do contexto em que os fatos aconteceram, estão relatados no segundo parágrafo a seguir:

Por vários anos eu viajei diariamente de trem, de Campinas para Rio Claro, onde eu era professor na antiga Faculdade de Filosofia. No mesmo vagão viajavam também muitos professores a caminho das escolas onde trabalhavam. Iam juntos, alegres e falantes ... Por anos escutei o que falavam. Falavam sempre sobre as escolas. Era ao redor delas que giravam os seus universos. Falavam sobre diretores, colegas, salários, reuniões, relatórios, férias, programas, provas. Mas nunca, nunca mesmo, eu os ouvi falar sobre os seus alunos. Parece que nos universos em que viviam não havia alunos, embora houvesse escolas. Se não falavam sobre alunos, é porque os alunos não tinham importância.

Apesar de se posicionar como psicanalista, inserido em FD que dizem respeito à análise dos dados que verifica, o sujeito-autor faz referência ao assunto das conversas que ouve no ônibus naquele período de sua vida e a partir daí passa à FD pedagógicas. É neste momento que o título começa a produzir efeito de sentido. Para a passagem “Mas nunca, nunca mesmo, eu os ouvi falar sobre os seus alunos. Parece que nos universos em que viviam não havia alunos, embora houvesse escolas. Se não falavam sobre alunos, é porque os alunos não tinham importância.”, a conjunção adversativa “mas” que inicia a citação produz um efeito de sentido contrário ao esperado, pois atribui-se o sentido de que, estando os professores inseridos em FD pedagógicas, não se importam com os alunos. Pois era de se esperar que, em seus discursos, este fosse o assunto mais contemplado. Por que não falam de alunos? Como tal fato pode ocorrer se este elemento é constitutivo de FD pedagógicas que constituem FI nas quais professores e alunos estão inscritos?

As várias vozes dos professores que viajavam no ônibus representam a de outros, já que o procedimento de excluir o assunto “aluno” é tão comum entre professores.

Na observação da forma-sujeito que fala da posição de psicanalista, há uma análise do que ele ouve e uma conclusão de que os professores não vêm importância nos alunos. Nesta cena, se faz perceptível o discurso do desprezo por aquele que mais deveria ser valorizado no espaço escolar: o aluno.

No terceiro parágrafo, ao anunciar que participou da banca de uma tese de doutoramento, o sujeito-autor traz para seu dito o discurso pedagógico, ficando claro que, a partir daquele momento, fala da posição de professor:

Participei da banca que examinou uma tese de doutoramento cujo tema eram os livros em que, nas escolas, são registradas as reuniões de diretores e professores. A candidata se dera ao trabalho de examinar tais reuniões para saber sobre o que falavam diretores e professores. As coisas registradas eram as coisas importantes que mereciam ser guardadas para a posteridade. Nos livros estavam registradas discussões sobre leis, portarias, relatórios, assuntos administrativos e burocráticos, eventos, festas. Mas não havia registros de coisas relativas aos alunos. Os alunos: aqueles para os quais as escolas foram criadas, para os quais diretores e professoras existem: ausentes. Não, não era bem assim: os alunos estavam presentes quando se constituíam em perturbações da ordem administrativa. Os alunos, meninos e meninas, alegres, brincalhões, curiosos, querendo aprender, alunos como companheiros dessa brincadeira que se chama ensinar e aprender – sobre tais alunos o silêncio era total.

Uma tese de doutorado é um elemento científico, verdadeiro e em que se pode confiar. O sujeito-autor traz, para reforçar o seu dito, a tese da doutoranda que ratifica a hipótese de que os professores não pensam nos alunos ou pelo menos nos bons alunos. Os livros das escolas que compõem o *corpus* da tese da doutoranda e por ela são analisados fazem apenas um registro daquilo que julgam ser problema: alunos que atrapalham o bom andamento da escola. Sobre “os alunos, meninos e meninas, alegres, brincalhões, curiosos, querendo aprender, alunos como companheiros dessa brincadeira que se chama ensinar e aprender – sobre tais alunos o silêncio era total.” Segundo Orlandi (2002, p. 33), “O silêncio é. Ele *significa*. Ou melhor: no silêncio, o sentido é.” Logo a esse silêncio pode-se atribuir o sentido de disciplina, obediência, submissão. E, desta forma, o discurso da classe dominante é que predomina naquela relação.

Diante de tal atitude do corpo docente em uma escola, verifica-se uma ideologia hipócrita, afinal, pelo fato de os alunos cumprirem as normas determinadas pela classe dominante (professores e administradores), não incomodam, por isso não são registrados no

referido livro. Por outro lado, aqueles alunos, cujo comportamento vai de encontro às regras estabelecidas pela instituição escola, passam a ocupar espaço no caderno de registro de “coisas importantes” guardadas para posteridade. Assim, ou se tem um paradoxo, pois o importante é o que contraria as normas das instituições, isto é, os “maus” alunos é que passam a ser registrados no referido livro por não possuírem ‘o perfil dos nossos alunos’, ou o livro está sendo usado para outros fins, conforme se afirma no parágrafo seguinte. Ali, mesmo os alunos ditos “normais” estão ausentes no discurso do professor. No entanto, esta ausência produz um efeito de sentido, um discurso sobre sua condição.

Essa ausência do aluno – não do aluno a quem o discurso administrativo das escolas se refere como "o perfil dos nossos alunos", nem esse nem aquele, todos, aluno abstrato – não esse mas aquele aluno de rosto inconfundível e nome único: esse aluno de carne e osso que é a razão de ser das escolas. Ah! é importante nunca se esquecer disso: alunos não são unidades biopsicológicas móveis sobre as quais se devem gravar os mesmos saberes, não importando que sejam meninos nas praias do nordeste, nas montanhas de Minas, às margens do Amazonas, ou nas favelas do Rio. Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro. E é essa ausência desse aluno de carne e osso que está progressivamente marcando os universos que giram em torno da escola.

Nos enunciados desse parágrafo, o aluno é esquecido, porque é visto como um elemento a ser transformado. O sujeito-autor, ao falar deste aluno que vai à escola e para que vai, apropria-se de FD psicanalíticas que se contrapõem às FD pedagógicas. Nestas relações, o professor não considera que o aluno é dotado de diversidades em relação a outros. Ao falar da posição-sujeito professor, ignorando tal fato, ignora que esta diversidade determina sua forma de ser, de agir, de falar, etc. e não vê o aluno como um ser individual, pertencente à FD cujos discursos são livres. Desta forma, “engessa” os alunos em uma forma determinada pela escola tradicional a fim de serem produzidos em série para a sociedade de consumo. É a ideologia dominante que perpassa a sociedade e toma proporções cada vez maiores nos “universos que giram em torno da escola.”. A ideologia vivenciada na instituição escolar é a de que o aluno tem de ser preparado para servir à sociedade de consumo, ser preparado para/por ela.

O descaso e a indiferença ao aluno são perceptíveis no discurso daqueles que atuam na escola e reforçados na passagem “Na verdade, não é próprio que os professores

falem com entusiasmo e alegria sobre os alunos”. A forma-sujeito fala da posição de educador e faz uma crítica, pois mostra não se preocupar em cumprir o que o sistema administrativo escolar determina tal qual faz o professor. Ao contrário, preocupa-se com o aluno, com sua formação, por isso, no discurso do educador, o ensino parte da interação, da troca, podendo então o aprendiz expor o que pensa, discordar do que lhe é oferecido como verdade e não apenas repetir o ensinado de geração a geração. Ou seja, ele é livre para inserir-se na FD que julgar conveniente para que suas palavras produzam os efeitos de sentidos que desejar.

Os professores não falam sobre os alunos. Na verdade, não é próprio que os professores falem com entusiasmo e alegria sobre os alunos. Os alunos não são tema de suas conversas. Acontece nas escolas primárias (ainda escrevo do jeito antigo porque não acredito que a mudança de nomes mude a realidade ... ). Mas não só nelas. Lembro-me de uma brincadeira séria que corria entre os professores de uma de nossas universidades mais respeitadas. Diziam os professores que, para que a dita universidade fosse perfeita, só faltava uma coisa: acabar com os alunos ... Brincadeira? Psicanalista não acredita na inocência das brincadeiras. Com isso concordam os critérios de avaliação dos docentes, impostos pelos órgãos governamentais: o que se computa, para fins de avaliação de um docente, não são as suas atividades docentes, relação com os alunos, mas a publicação de artigos em revistas indexadas internacionais. O que esses critérios estão dizendo aos professores é o seguinte: “você vale os artigos que publicam: *publish or perish!*” Num universo assim definido pelo discurso dos burocratas, o aluno, esse aluno em particular, cujo pensamento é obrigação do professor provocar e educar, esse aluno se constitui num empecilho à atividade que realmente importa. Os raros professores que têm prazer e se dedicam aos seus alunos estão perdendo o tempo precioso que poderiam dedicar aos seus artigos.

Mais uma vez, as palavras do sujeito-autor se inscrevem em FD psicanalista para julgar aquilo que os professores dizem ser ‘brincadeira’. Apesar de usar palavras inscritas em FD nas quais se encontra inserido, fala da posição de espectador daquela profissão, em terceira pessoa para mostrar que pensa diferente daqueles que excluem o aluno de suas conversas. À passagem: “Psicanalista não acredita na inocência das brincadeiras”, atribui-se o sentido de que os professores estão preocupados apenas em dar aulas, mas não se importam com seus espectadores, nem se criam ou não expectativas para aquele momento de relação. Ouve-se ainda, com os ditos deste parágrafo, a voz do Estado que determina critérios para avaliar o docente. A ideologia que percorre a sociedade é a de que o professor deve ser pesquisador, pois isto é o que conta e não como se processa o ensino-aprendizagem.

Ao finalizar o parágrafo, no último período: “Os raros professores que têm prazer e se dedicam aos seus alunos estão perdendo seu tempo precioso que poderiam dedicar aos seus artigos.”, vem à tona o discurso irônico, em que se ouve um jogo polifônico: a voz do professor não-pesquisador a dizer que o mais importante é o que faz por seus alunos; e a voz daquele que critica as avaliações docentes e diz que estes poucos “não-pesquisadores” deveriam preocupar-se mais com suas publicações do que com os alunos. Neste enunciado, o discurso irônico sustenta o insustentável, ou seja, encontra-se aí o absurdo do qual o locutor não é responsável. Na realidade, ouve-se a voz de um educador, preocupado com a formação autônoma de seu aluno.

"Aquele que é um verdadeiro professor toma a sério somente as coisas que estão relacionadas com os seus estudantes – inclusive a si mesmo" (Nietzsche). Eu sonho com o dia em que os professores, em suas conversas, falarão menos sobre programas e pesquisas e terão mais prazer em falar sobre os seus alunos.

Para finalizar a crônica e ratificar aquilo em que acredita ser o ensino de qualidade, introduz em seu discurso o de Nietzsche. As palavras do filósofo são transcritas em discurso direto, marcadas por aspas, pois exime-se da responsabilidade do dito. Em seguida, o sujeito-autor insere-se em FD pedagógicas e informa o sonho do educador, porque constata que, na realidade, o aluno fica esquecido no processo educacional: o mais importante que o professor tem a fazer é priorizar os alunos em seus trabalhos. Neste dito perpassa o discurso que valoriza o discente, já que o sujeito-autor se preocupa com o ensino-aprendizagem bem sucedido.

### 5.5 CRÔNICA 5 – “RECEITA PRA SE COMER QUEIJO”

Na tentativa de proporcionar ao professor o prazer de se referir aos alunos, o sujeito-autor fala ocupando a posição de pedagogo, preocupado em resgatar uma escola que ensina felicidade.

Esta crônica, publicada em 2004, na obra *Ao professor, com carinho*, tem por contexto imediato problemas de aprendizagem e, como contexto sócio-histórico, a situação por que passava o País desde o ano anterior a esta publicação. Em 2003, o Programa

Internacional de Avaliação de Alunos – PISA – avalia três áreas do conhecimento, entre elas, a da leitura. Naquele período, os índices alcançados por alunos brasileiros mostram poucas diferenças em relação aos obtidos em 2000.<sup>14</sup> Estes resultados preocupam as pessoas envolvidas no processo educacional, por isso, mais uma vez, o sujeito-autor faz críticas e sugestões para se rever o ensino no País.

No texto, o sujeito-autor expressa que, para se fazer algo, é preciso querer muito, é preciso desejar de fato. E, para isto, apresenta quatro sugestões: ensinar a pensar; não dar respostas prontas; ensinar a pesquisar para descobrir; descobrir para usufruir do conhecimento. Conforme ocorreu nas análises anteriores, para compreender a crônica e lhe atribuir sentido, é preciso identificar de onde fala cada forma-sujeito, que efeito de sentido quer produzir, a ideologia que perpassa os discursos.

Ao intitular a crônica “Receita pra se comer queijo”, o sujeito-autor permite ao leitor atribuir a tal título um sentido diferente, pois o que se tem como pré-construído ou na memória discursiva sobre o termo “receita” é que se trata de orientações sobre como preparar algo. Logo, as palavras “comer” e “queijo” não foram inscritas em FD que envolvem os discursos culinários de fato, mas com outra conotação que só vem à tona após a leitura da crônica na íntegra e da percepção da tese ali defendida pelo sujeito-autor. Isto significa que a palavra “comer” está inserida em uma outra FD diferente daquela determinada historicamente e, por isso, traz consigo o efeito de sentido diferente do esperado. Pode-se atribuir a esta palavra o sentido de provocar o “desejo por”, “ter fome de”, enquanto a palavra “queijo” metaforiza “conteúdos escolares”. Com isto, o sujeito-autor estabelece analogia entre o ato de ensinar e o de cozinhar.

No primeiro parágrafo, encontram-se várias vozes orquestradas. O sujeito-autor introduz em seu discurso o de Adélia Prado, em que se pode observar a existência de um posto que leva o sujeito-leitor aos pressupostos de que a escritora é uma pessoa, esta pessoa tem conhecimentos de pedagogia da ciência da Educação, esta pessoa ensina, é professora ou assim age.

A Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: “Não quero fazer nem queijo; quero é fome.” O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome, é inútil ter queijo. Mas, se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo [...]

---

<sup>14</sup> Mais informações encontram-se disponíveis em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>.

A partir do posto, é possível subentender que o sujeito-autor não se julga possuidor de conhecimentos suficientes sobre a ciência da Educação ou não quis assumir, exclusivamente para si, a responsabilidade de falar sobre o assunto. Assim, por meio do discurso direto, traz o discurso pedagógico de Adélia Prado que o faz de forma metafórica. No último período, o sujeito-autor deixa implícita a idéia de que é o desejo de possuir algo que leva a pessoa a procurá-lo. Em todas as afirmações há implícito o outro, aquele que deve ser estimulado a “querer” aprender: o aluno. Perpassa, então, pelo discurso pedagógico, a ideologia de que não existe, na Educação, a preocupação em provocar o desejo de aprender no aprendiz.

No segundo parágrafo, o sujeito-autor faz uso de uma rede de relações entre diferentes FD – a pedagógica, a culinária, a cinematográfica – para sugerir formas de ensino-aprendizado. A sugestão dada relaciona escola, cozinha e professores. Tal sugestão a princípio se apresenta como estranha, pois se trata de FD distintas e diversas. Por que relacionar FD em que estão inseridos os alunos, os professores e os cozinheiros? Com que propósito faz tal sugestão?

Sugeri, faz muitos anos, que, para entrarem numa escola, alunos e professores deveriam passar por uma cozinha. Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. Foi na cozinha que a Babette e a Tita realizaram suas feitiçarias ... Se vocês, por acaso, ainda não as conhecem, tratem de conhecê-las: a Babette, no filme *A festa de Babette*, e a Tita, no filme *Como água para chocolate*. Babette e Tita, feiticeiras, sabiam que os banquetes não se iniciam com a comida que se serve. Eles se iniciam com a fome. A verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome ...

Preocupado em o sujeito-leitor não atribuir sentido ao sugerido, por não estar introduzido em FD referentes à cinema e à culinária, o sujeito-autor apropria-se de tais FD para falar a eles sobre os dois filmes. Segundo Pêcheux ([1969], 1993, p. 77), “o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, [...] que [...], ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado [...]”. Assim age o sujeito-autor, pois ao se apropriar de FD culinárias para lá inscrever suas palavras e de lá extrair sentidos, ativa conhecimentos prévios do interlocutor e conduz seus leitores ao efeito de sentido desejado. O sujeito-autor tem consciência do poder dessa FD, porque a cozinha está presente na casa de todos. Ainda que o leitor (aluno ou professor) lá nunca tenha ido cozinhar, sabe que ali resolve o problema da fome. É o desejo que provoca a busca por alguma coisa. O sujeito-autor então,

por meio de parábola, produz o seu discurso pedagógico. Segundo o Houais (2007) “parábola é uma narrativa alegórica que transmite uma mensagem indireta, por meio de comparação ou analogia”, logo, afirma ser analogamente ao trabalho das cozinheiras, que o professor deve desenvolver sua didática.

Por considerar o comer análogo ao ensino, no parágrafo seguinte, o sujeito-autor, do lugar de pai, informa o que ocorre quando se é obrigado a “comer” sem sentir fome ou por não gostar do que se oferece. Para exemplificar, insere-se em FD que envolvem discursos familiares e relata o ocorrido em tempo anterior ao momento em que produz os discursos da crônica.

Quando vivi nos Estados Unidos, minha família e eu visitávamos, vez por outra, uma parenta distante, nascida na Alemanha. Seus hábitos germânicos eram rígidos e implacáveis. Não admitia que uma criança se recusasse a comer a comida que era servida. Meus dois filhos, meninos, movidos pelo medo, comiam em silêncio. Mas eu me lembro de uma vez em que, voltando para casa, foi preciso parar o carro para que vomitassem. Sem fome, o corpo se recusa a comer. Forçado, ele vomita.

Nesse parágrafo, as FD estão ligadas aos discursos autoritário e repressivo que vêm à tona no relato do sujeito-autor, uma vez que as crianças, devido à ideologia germânica, são forçadas a fazer algo que não desejavam. No discurso do sujeito-autor, verifica-se a associação proposta no segundo parágrafo. Desta forma, como ocorre o retorno da comida forçada, nas escolas, se o professor não provocar no aluno a curiosidade, a vontade de aprender, o seu discurso será em vão. Assim, o professor – público-alvo a que se dirige esta crônica –, possuidor de um conjunto dizível histórica e lingüisticamente definido, preenche lacunas deixadas no texto relacionando-as a seus conhecimentos prévios e refletindo sobre a situação, assim como percebe porque muitos alunos não aprendem o que ele se explica nas escolas.

A ideologia que perpassa o discurso pedagógico na sociedade é a de que existem alunos com dificuldades de aprendizagem. Mas o que está implícito no dito do sujeito-autor é que tais dificuldades não são de inteira responsabilidade do aprendiz. Ecoa neste discurso uma voz do pedagogo que tranquiliza o aluno com dificuldades de aprendizagem. A relação professor-aluno (dominantes e dominados) normalmente é envolvida pelo medo, tal qual ocorre com o comportamento passivo dos filhos que “movidos pelo medo, comiam em silêncio”. E, nesta relação, professor e aluno, o primeiro sempre sai vencedor.

No parágrafo a seguir, encontram-se relacionadas FD cujos discursos giram em torno de afetividade e da pedagogia:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer "ir atrás". O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Ciente de que todo sujeito é possuidor de uma memória discursiva com a qual trama a constituição do dizer que preexiste à enunciação, o sujeito-autor fala do lugar do psicanalista e do educador e relaciona fome e afeto, para formular o discurso da aprendizagem. Esta formulação, atitudes e ações, no entanto, não ocorrem conscientemente.

Segundo Fiorin (2002, p. 151-152), “o momento de referência neste parágrafo caracteriza-se como ilimitado, e, portanto, também é o momento do acontecimento. É o presente utilizado para enunciar verdades eternas ou que se pretende como tais.” É neste momento que o sujeito-autor passa ao campo da aprendizagem, associando a fome e o afeto ao funcionamento do pensamento. Em “Não confundir afeto com beijinhos e carinhos”, o sujeito-autor elimina a ameaça de o sujeito-leitor recorrer à memória discursiva e confundir afeto com carinho, pois explica em que FD aquelas palavras foram inscritas ao serem utilizadas. Tal possibilidade de equívocos é determinada pelo interdiscurso. Em seguida, fala do lugar da mitologia, pois se refere ao “eros platônico”, logo, também conta com que seu interlocutor partilhe com ele desses conhecimentos. Ou seja, faz uso de argumentos que exigem do público leitor conhecimentos prévios diversos, mas, para certificar-se de que estes produzam os efeitos de sentido necessários para atribuir sentido ao lido, antecipa explicações a respeito do referente.

No quinto parágrafo, o sujeito-autor recorda-se da infância e retoma pré-construídos para explicar a relação entre desejar, pensar, descobrir, assimilar e usufruir:

Eu era menino. Ao lado da pequena casa em que eu morava havia uma casa com um pomar enorme que eu devorava com os olhos, olhando sobre o muro. Pois aconteceu que uma árvore, cujos galhos chegavam a dois metros do muro, se cobriu de frutinhas que eu não conhecia. Eram pequenas, redondas, vermelhas, brilhantes. A simples visão daquelas frutinhas vermelhas provocou o meu desejo. Eu queria comê-las. E foi então que, provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar se pôs a funcionar. Anote isto: o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo.

O sujeito-autor fala do lugar de criança, representando outros alunos, mas, ao mesmo tempo, ouve-se a voz do pedagogo orientando as ações do professor a ensinar o aluno a pensar. E, assim, começa a dar a receita, os procedimentos que devem ser anotados para que o ensino dê certo. O discurso do desejo é exemplificado a partir da visão de uma determinada frutinha, pois, para saber como possuí-la, é preciso “pensar”. Em todo discurso pedagógico, perpassa uma ideologia, que “representa a relação imaginária dos indivíduos com suas reais condições de existência. [...]”(ALTHUSSER, [1970] 1992, p. 85). O imaginário é, portanto, o modo através do qual o homem atua e se relaciona com suas reais condições de vida. Por isso, o sujeito-autor afirma a importância de a pessoa que ensina saber que: “o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo”. No sexto parágrafo, continua o mesmo exemplo.

Se eu não tivesse visto e desejado as ditas frutinhas, minha máquina de pensar teria permanecido parada. Imagine que a vizinha, ao ver os meus olhos desejantes sobre o muro, com dó de mim me tivesse dado um punhado das ditas frutinhas, pitangas. Nesse caso também minha máquina de pensar não teria funcionado. Meu desejo teria se realizado por meio de um atalho sem que eu tivesse tido necessidade de pensar. Anote isto: se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Assim, realizando-se o desejo, o pensamento não acontece. A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas.

O sujeito-autor expõe, portanto, o que o levou a aprender a pensar. A conjunção condicional “se” leva o leitor a atribuir o sentido da suposição, em que se faz ouvir a voz da vizinha, viabilizando, facilmente, a aquisição das frutinhas, mas aceitar é abortar o processo do pensamento. A facilidade para satisfazer um desejo não leva ninguém a pensar e se não pensa, não apr(e)ende. Mais uma vez, utilizando-se da reiteração, dá o segundo passo da receita, “Anote isto: se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa.”. O último período destrói a ideologia de que ajudar o estudante a resolver as questões que norteiam suas dúvidas é lhe ensinar alguma coisa. Fica, então, claro que quando são dadas respostas prontas, perde-se o interesse por elas: aborta-se o trabalho do pensamento.

No parágrafo seguinte, o sujeito-autor ensina ao leitor como a máquina de pensar funciona:

Provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar me fez uma primeira sugestão, criminosa. “Pule o muro à noite e roube as pitangas.”

Furto, fruto, tão próximos ... Sim, de fato era uma solução racional. O furto me levaria ao fruto desejado. Mas havia um senão: o medo. E se eu fosse pilhado no momento do meu furto? Assim, rejeitei o pensamento criminoso, pelo seu perigo. Mas o desejo continuou, e minha máquina de pensar tratou de encontrar outra solução: “Construa uma maquina de roubar pitangas.” McLuhan nos ensinou que todos os meios técnicos são extensões do corpo. Bicicletas são extensões das pernas, óculos são extensões dos olhos, facas são extensões das unhas. Uma maquina de roubar pitangas teria de ser uma extensão do braço. Um braço comprido, com cerca de dois metros. Peguei um pedaço de bambu. Mas um braço comprido de bambu sem uma mão seria inútil: as pitangas cairiam. Achei uma lata de massa de tomates vazia. Amarrei-a com um arame na ponta do bambu. E lhe fiz um dente, que funcionasse como um dedo que segura. Feita a minha máquina apanhei todas as pitangas que quis e satisfiz meu desejo. Anote isto: conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo.

O sujeito-autor insere-se em FD científica, dotada de poder, em que estão inscritos os discursos de McLuhan e os introduz em seu discurso para dar poder também à FD pedagógica e ao seu discurso sobre a arte de pensar e de realizar desejos. Mais um passo da receita é dado – “Anote isto: conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo”, isto é, pesquisar é descobrir.

Para conclusão da crônica, o sujeito-autor descreve que é preciso levar em conta as condições em que vive o aprendiz para lhe oferecer aquilo que condiz com sua realidade. Surge, então, uma crítica à falta de adequação dos conteúdos à realidade do aluno em foco. A experiência que vivenciou jamais daria certo se ensinasse a alguém que mora em outras condições de vida diferentes daquelas existentes fora do perímetro urbano. No parágrafo a seguir, concretiza seu discurso através de um exemplo:

Imagine agora que eu, mudando-me para um apartamento no Rio de Janeiro, tivesse a idéia de ensinar ao menino meu vizinho a arte de fabricar maquinas de roubar pitangas. Ele me olharia com desinteresse e pensaria que eu estava louco. No prédio não havia pitangas para serem roubadas. A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede. Anote isto: conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia. Homem sem fome: o fogão nunca será aceso. O banquete nunca será servido. Dizia Miguel de Unamuno: “Saber por saber: isso é inumano ...” A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma maquina de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isto: uma maquina de roubar o objeto que se deseja ...

Esse discurso destrói a ideologia de que se deve uniformizar pensamentos, preparar de uma única forma o aluno e que o ensino é o mesmo para todos e que cabe a cada um tirar o melhor proveito. Verifica-se com a exemplificação que o ensino não pode ser o mesmo para todos, é preciso considerar o outro, pois é ele que determina o meu discurso. Só se consegue imaginar aquilo para o qual se tem um referencial e, se não o tiver, não é possível lhe atribuir sentido. Assim, informa o último passo da receita utilizando o mesmo processo: – “Anote isto: conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia”. Neste momento, o sujeito-autor se apropria da FD médica, aproveitando-se para associar todo o seu discurso sobre fome e desejo de comer à anorexia, isto é, à perda de apetite. Para atribuir sentido ao dito, o leitor precisa deste conhecimento para perceber ali o todo significativo, pois retoma a necessidade de se provocar a fome, o desejo, para se aprender.

O sujeito-autor estabelece com todo o precedente uma ligação, levando, portanto, o sujeito-leitor à atribuição de sentido. Outra voz é introduzida no discurso do sujeito-autor: a de Miguel Unamuno, filósofo espanhol, cujo argumento vem reforçar todo o pensamento do sujeito-autor sobre o processo de ensino-aprendizagem: o que o professor fala, explica e cobra do aluno, pode estar memorizado (“Muitos idiotas têm boa memória”<sup>15</sup>) apenas para que ele faça uma avaliação, mas é o desejo de aprender, que leva à assimilação da informação como conhecimento para posteriores formulações. Se o professor apropriar-se das FD em que os alunos estão inseridos, e lá retomar discursos inscritos em seu tempo de estudante, certamente descobrirá formas de seduzi-lo. Por isso, o sujeito-autor afirma que toda tese acadêmica deve ter por objetivo a criação de um instrumento que se torne extensão do ser humano em busca de suas satisfações.

## 5.6 CRÔNICA 6 – “SOBRE OS PERIGOS DA LEITURA”

Nesta crônica, assim como nas demais deste *corpus*, atesta-se que ensinar a partir do já cristalizado, pronto e acabado só leva o aprendiz à repetição sem reflexão sobre o que lê ou ouve. O aluno não é estimulado a dizer o que pensa, nem a emitir opiniões e críticas, pois, à medida que o professor parafraseia discursos-outros passados e determinados historicamente, o aluno apenas repete aquilo que recebe pronto.

---

<sup>15</sup> Afirmação feita por Rubem Alves em outra de suas crônicas: “Sobre os perigos da leitura” que será analisada a seguir.

Conseqüentemente, desacostumado a pensar por si só ou a ter alguém que queira ouvi-lo, estranha a possibilidade de isso acontecer. Esta situação contextualiza a crônica em análise.

É do lugar de educador que o sujeito-autor fala nesta crônica e faz críticas e/ou sugestões ao sistema educacional brasileiro.

Esta crônica também publicada em 2004 e extraída da mesma obra da crônica anterior – *Ao professor, com meu carinho* –, possui o mesmo contexto histórico. Em se tratando de Educação, não houve mudanças no quadro traçado anteriormente: o governo tenta democratizar o ensino e melhorar o atendimento daquilo que já existe. Mas quem assiste de fora aos acontecimentos se preocupa e tenta alertar os que ali estão envolvidos.

Partindo desses conhecimentos, ao analisar o título da crônica – “Sobre os perigos da leitura” –, a palavra “perigos”, de acordo com pré-construídos e o que está determinado pelo interdiscurso, denota alerta, pois algo de ruim está por acontecer ou já aconteceu. Assim, ao ler tal título, esta palavra aparece inscrita em uma FD e traz consigo dois efeitos de sentidos apensos a ela: no primeiro, o termo pode estar relacionado a um conteúdo mal redigido, que deturpa algum tema, o que o torna inadequado ao público-alvo; ou é possível entender a leitura como perigosa porque leva quem lê a descobertas para as quais nem sempre está preparado. Logo, vê-se que este elemento lingüístico não foi escolhido sem intenção, não é neutro, pois o texto vai tratar a leitura sob um enfoque diferente dos que tinha recebido até o momento. O termo “leitura” está inscrito em uma FD diferente das já abordadas. É possível fazer tal inferência, porque todo leitor é possuidor de um saber discursivo e este o leva a reconhecer, nesta abordagem, um sentido diferente dos demais, o que lhe desperta a curiosidade.

Se o título fosse associado ao não-dito e sofresse a deriva para “*Sobre os ensinamentos da leitura*”, os efeitos de sentido não provocariam no leitor os mesmos efeitos provocados pelo primeiro, pois é senso comum a leitura ser tida como algo prazeroso. E contrapondo os dois títulos, é possível ler diferentes filiações de sentidos, remetendo-as a memórias discursivas e a outras circunstâncias possíveis. Isto leva o leitor a comprovar que os sentidos não são determinados apenas pelas palavras, mas na relação destas com a exterioridade. Segundo Bakhtin ([1929] 2004), a palavra traz consigo uma carga ideológica quando da interação entre interlocutores; já, para Pêcheux ([1969] 1993), a ideologia está ligada ao lugar de onde fala o sujeito, assujeitando-o àquela instituição, aparece, pois, permeado de ideologia referente àquela estrutura. Por isso, o primeiro afirma que a palavra é uma arena em que ocorrem lutas de classes.

O primeiro parágrafo ancora o texto em uma situação determinada, informando o contexto imediato em que ocorre o fato que exemplifica a tese do sujeito-autor: o aluno é sempre desacreditado, já que nas salas de aula não é comum o professor lhe “dar ouvidos”, ou se interessar pelo seu discurso. Mas como o sujeito-autor diz o que diz a seguir?

Nos tempos em que eu era professor da Unicamp, fui designado presidente da comissão encarregada da seleção dos candidatos ao doutoramento, o que é um sofrimento. “Dizer esse entra”, “esse não entra” é uma responsabilidade dolorida da qual não se sai sem sentimentos de culpa. Como, em vinte minutos de conversa, decidir sobre a vida de uma pessoa amedrontada? Mas não havia alternativas. Essa era a regra. Os candidatos amontoavam-se no corredor, recordando o que haviam lido da imensa lista de livros cuja leitura era exigida.

Nesse parágrafo há, no dito do sujeito-autor, o discurso preocupado, que fala da posição de professor ao se referir à difícil tarefa de avaliar: “Nos tempos em que eu *era... fui designado...*”. Perpassa neste discurso a ideologia de que a sociedade valoriza os doutores, mas a universidade não dispõe de muitas vagas para aqueles que querem se tornar mais atualizados, por isso, é preciso se submeter à seleção. Ao falar em seleção, ao inserir-se em FD referentes a concursos, vários discursos perpassam o dito constituindo-o: o da concorrência, o da dedicação total a estudos, o do nervosismo, o da tristeza, o da angústia, o da injustiça, etc. Quanto ao contexto amplo, percebe-se que ali estão envolvidos elementos que a sociedade valoriza através da história: “professor da Unicamp”, “doutoramento”. Partindo do pressuposto de que o público-alvo deste texto é principalmente agentes do envolvidos no processo pedagógico, o efeito de sentido provocado por tais palavras constitui um forte argumento para a tese que o sujeito-autor defende. Mais de uma voz é ouvida no momento em que o sujeito-autor faz o relato. A voz do examinador é posta entre aspas, deslocando a cena enunciativa para o momento do exame, quando determina o destino daqueles que se fazem ouvir naquele processo e, ao mesmo tempo, ouve-se a voz dos professores que foram convidados para avaliar os candidatos.

Ao analisar o segundo parágrafo, o dêitico “aí” refere-se a um momento passado próximo. Depois, encontram-se três FD que estabelecem uma rede de relação ao se entrecruzarem e, desta forma, surgem três pontos de vista: o do educador, o do psicanalista e o dos candidatos ao concurso:

Aí tive uma idéia que julguei brilhante. Combinei com os meus colegas que faríamos a todos os candidatos uma única pergunta, a mesma pergunta. Assim, quando o candidato entrava trêmulo e se esforçando por parecer confiante, eu lhe fazia a pergunta, a mais deliciosa de todas: "Fale-nos sobre aquilo que você gostaria de falar!" Pois é claro! Não nos interessávamos por aquilo que ele havia memorizado dos livros. Muitos idiotas têm boa memória. Interessávamo-nos por aquilo que ele pensava. Poderia falar sobre o que quisesse, desde que fosse aquilo sobre que gostaria de falar. Procurávamos as idéias que corriam no seu sangue!

Nervosismo, angústia e desconfiança vêm à tona quando o sujeito-autor, falando do lugar de psicanalista, apresenta sua brilhante idéia. A ideologia que perpassa o discurso do sujeito falante é a de que uma seleção para doutorado, principalmente, na Unicamp, reconhecida nacionalmente pelos seus trabalhos de pesquisas, deixa os candidatos fora de si, descontrolados e repetidores de discursos de outrem que, apesar de não se relacionarem com o que pensam, acreditam que devem ser repetidos naquele momento. Ao apresentar a "brilhante" idéia, a forma-sujeito fala de uma posição que acredita estar colaborando com os candidatos, pois se antecipa a eles e imagina que, não sendo questionados sobre os conteúdos estudados, ficariam tranqüilos. E, neste momento, tem-se clara a voz do psicanalista pressupondo que os entrevistados, assim, relaxariam. Este passa a vê-los na posição de "pacientes" do psicanalista. Mas, observando a situação imediata em que se encontram os candidatos, eles analisam aquele momento considerando a relação de forças existente entre argüidor e candidatos. Isto significa que, quando o sujeito-autor fala do lugar de educador, na posição de um argüidor, responsável pela aprovação ou não deles, aquela atitude de ser "bonzinho" com os candidatos é vista com desconfiança e não como verdadeira. Por isso, as palavras do argüidor produzem um efeito de sentido diferente do esperado no imaginário deles. Isto se justifica porque o lugar de onde o sujeito fala é constitutivo do que ele diz. Logo, como pensariam que o avaliador seria compreensivo ou "bonzinho"? Por que faria isso?

Ao enunciar que "muitos idiotas têm boa memória", percebe-se o discurso recriminador, pois o ato de ler não é condição suficiente para se considerar alguém inteligente ou capaz. Ele explicita que memorizar não é aprender, pois qualquer um pode relatar tudo o que leu e não são poucos os que assim agem, mas "muitos".

No terceiro parágrafo, a conjunção adversativa 'mas' estabelece relação contrária à ação e à reação dos candidatos esperada pelo sujeito-autor.

Mas a reação dos candidatos não foi a esperada. Foi o oposto. Pânico. Foi como se esse campo, aquilo sobre que eles gostariam de falar, lhes fosse totalmente desconhecido, um vazio imenso. Papaguear os pensamentos dos outros, tudo bem. Para isso eles haviam sido treinados durante toda a sua carreira escolar, a partir da infância. Mas falar sobre os próprios pensamentos - ah! isso não lhes tinha sido ensinado. Na verdade nunca lhes havia passado pela cabeça que alguém pudesse se interessar por aquilo que estavam pensando. Nunca lhes havia passado pela cabeça que os seus pensamentos pudessem ser importantes.

Nesse parágrafo, é possível ouvir várias vozes, um verdadeiro jogo polifônico em que se têm representadas as vozes de candidatos angustiados e desconfiados; de professores querendo deixá-los tranqüilos; de professores dos tempos de ensino fundamental e médio negando-lhes a palavra, de pais e educadores que acusam o professor autoritário. O sujeito-autor responsabiliza os professores antigos dos candidatos (e de todos) pela má formação do aluno em todo período escolar. E, apropriando-se de FD psicanalíticas, busca explicações que justifiquem para o comportamento dos candidatos ali expostos.

Perpassa a sociedade brasileira a ideologia de que os estudantes não são adeptos à leitura, pelo menos, daquelas indicadas por instituições de ensino. O sujeito-autor enuncia algo com que o leitor/ouvinte (estudante) certamente se identifica: “- ah! isso não lhes tinha sido ensinado”, ou seja, a sua carência, suas dificuldades são reconhecidas. O professor-leitor tem consciência de que o afirmado realmente acontece, porque o aluno, ao escrever, termina por “Papaguear os pensamentos dos outros [...]”, mas o professor não admite o “erro”, porque pensa ter feito o “certo” ou porque confirmaria trabalhar a leitura como decodificação de mensagem, apenas, e não de forma reflexiva, como atribuição de sentido. O sujeito-autor, possuidor de um saber discursivo acerca de Educação, mostra uma imagem negativa do professor e do ensino tradicional, ao citar tal exemplo.

No quarto parágrafo, o sujeito-autor descreve a reação de uma candidata. Neste há várias vozes introduzidas e orquestradas no dito do sujeito-autor que se revela exigente, paciente, compreensivo, mas intolerante com a forma como se dá a leitura de estudo. Trata-se da voz do argüidor; da candidata assustada e desconfiada; do professor autoritário e detentor do saber: “Aí eu a interrompi e lhe disse: ‘Eu já li este livro. Eu sei o que está escrito nele [...]’”; a do professor compreensível: “E você está repetindo direitinho. [...] Queremos que você nos conte [...] os pensamentos que a ocupam.” Todas as vozes são introduzidas por meio do discurso indireto livre e do direto.

Uma candidata teve um surto e começou a papaguear compulsivamente a teoria de um autor marxista. Acho que ela pensou que aquela pergunta não era para valer. Não era possível que estivéssemos falando a sério. Deveria ser uma dessas "pegadinhas" sádicas cujo objetivo é confundir o candidato. Por via das dúvidas, ela optou pelo caminho tradicional e tratou de demonstrar que havia lido a bibliografia. Aí eu a interrompi e lhe disse: "Eu já li esse livro. Eu sei o que está escrito nele. E você está repetindo direitinho. Mas nós não queremos ouvir o que já sabemos. Queremos ouvir o que não sabemos. Queremos que você nos conte o que você está pensando, os pensamentos que a ocupam ... " Ela não conseguiu. O excesso de leitura a havia feito esquecer e desaprender a arte de pensar.

Por fim, ouve-se a voz do psicanalista que conclui com um veredicto médico: "Ela não conseguiu. O excesso de leitura a havia feito esquecer e desaprender a arte de pensar".

Dessa forma, o termo "perigos", explícito no título, começa a produzir efeito de sentido. O sujeito-autor afirma que um leitor, quando lê diversos autores e em grandes quantidades, torna estes discursos constitutivos de seus dizeres como se fosse a origem deles, tal qual ocorre com o que Pêcheux ([1969] 1993) chama de esquecimento número. A forma-sujeito apropria-se dos discursos de outrem e, conseqüentemente, reproduz a palavra do outro. O que, para Bakhtin (1998, p. 96), seria natural, uma vez que, "a palavra da língua é uma palavra semialheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento [...]", mas aqueles que se apropriam da palavra do outro, no caso dos candidatos, se esquecem de povoá-la, de introduzir suas visões e opiniões e pensam poder dizer suas aquelas palavras.

Diante do dito, atesta-se que o aluno não é trabalhado, durante seu período escolar, para ler, concordar e discordar daquilo que lê ou ouve, assim, assimila o dito do outro como se fosse seu.

A partir do quinto parágrafo, torna-se clara a tese principal do sujeito-autor que passa a falar agora, da posição de professor, incluindo-se no problema, já que emprega o possessivo "nossas" designando ele e outros que atuam nas escolas de ensino fundamental e médio.

Parece que esse processo de destruição do pensamento individual é uma conseqüência natural das nossas práticas educativas. Quanto mais se é obrigado a ler, menos se pensa. Schopenhauer tomou consciência disso e o disse de maneira muito simples em alguns textos sobre livros e leitura. O que se toma por óbvio e evidente é que o pensamento está diretamente ligado ao número de livros lidos. Tanto assim que se criaram técnicas de leitura dinâmica que permitem que se leia Grande sertão: veredas em

pouco mais de três horas. Ler dinamicamente, como se sabe, é essencial para se preparar para o vestibular e para fazer os clássicos fichamentos exigidos pelos professores. Schopenhauer pensa o contrário: "É por isso que, no que se refere a nossas leituras, a arte de não ler é sumamente importante." Isso contraria tudo o que se tem como verdadeiro, e é preciso seguir o seu pensamento. Diz ele: "Quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos o seu processo mental." Quanto a isso, não há dúvidas: se pensamos os nossos pensamentos enquanto lemos, na verdade não lemos. Nossa atenção não está no texto. Ele continua:

Durante a leitura, nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios. Quando estes, finalmente; se retiram, o que resta? Daí se segue que aquele que lê muito e quase o dia inteiro ... perde, paulatinamente, a capacidade de pensar por conta própria ... Este, no entanto, é o caso de muitos eruditos: leram até ficar estúpidos. Porque a leitura contínua, retomada a todo instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo ...

A ideologia que atravessa os vários discursos presentes nos ditos desta crônica é a de que as escolas destroem a individualidade dos estudantes na tentativa de “enformá-los”, a fim de que todos saiam das escolas e sirvam de igual maneira ao sistema capitalista, e sejam usados e abusados por ele.

As palavras do sujeito-autor provocam no professor/leitor outro efeito de sentido, diferente do que acontecera anteriormente, pois, incomodado com sua prática repetidora, passa da posição de criticado à reflexão, pois admite que as práticas pedagógicas precisam ser modificadas. Para ratificar suas idéias, o sujeito-autor introduz, outra vez, discursos de outrem em seu discurso: explicitamente, introduz o discurso de Schopenhauer (no parágrafo anterior) no seu, e o de Nietzsche (no parágrafo a seguir). Estes são introduzidos para persuadir o professor da necessidade de mudar suas práticas pedagógicas referentes ao ensino de leitura.

Nietzsche pensava o mesmo e chegou a afirmar que, nos seus dias, os eruditos só faziam uma coisa: passar as páginas dos livros. E com isso haviam perdido a capacidade de pensar por si mesmos.

Se não estão virando as páginas de um livro, eles não conseguem pensar. Sempre que se dizem pensando, eles estão, na realidade, simplesmente respondendo a um estímulo: o pensamento que leram ... Na verdade eles não pensam; eles reagem. [...] Vi isso com meus próprios olhos: pessoas bem dotadas que, aos trinta anos, haviam se arruinado de tanto ler. De manhã cedo, quando o dia nasce, quando tudo está nascendo – ler um livro é simplesmente algo depravado ...

E, no entanto, eu me daria por feliz se as nossas escolas ensinassem uma única coisa: o prazer de ler!

Ao expor o que pensa Nietzsche, tem-se perpassando o dito o discurso do incapaz de pensar por si só –“os eruditos só faziam uma coisa: passar as páginas dos livros. E com isso haviam perdido a capacidade de pensar por si mesmos”. Aqueles que não gostam de ler, que não lêem por prazer, certamente não atribuiriam ao texto o sentido intencionado por seu produtor, porque não o compreenderiam. Por outro lado, quem vê a leitura como prazer e fonte de conhecimento, não atribui sentido positivo ao discurso de Nietzsche, porque faz do texto o objeto mediador entre produtor e leitor, preenchendo lacunas, concordando com os ditos ou deles discordando, confrontando idéias ali expressas com outras já conhecidas. Agindo desta forma, quando ler, o leitor não corre o risco de simplesmente assimilar o dito pelo outro para repeti-lo, o que consistiria no “perigo da leitura”.

O sujeito-autor, portanto, organiza seu texto defendendo a tese de que as pessoas não devem ler sem refletir sobre o lido, ou seja, apenas para decodificar uma mensagem. O trabalho desenvolvido nas escolas com relação às práticas de leitura deve mostrar que é possível ler para concordar com o dito ou para refutá-lo, ou ainda para dialogar com o produtor do texto. É preciso conduzir o aluno para que se torne um leitor ativo, que põe o lingüístico e discursivo criado pelo outro, em funcionamento.

## 6 CONCLUSÃO

A análise discursiva das seis crônicas que compõem o *corpus* desta dissertação permitiu constatar que, para fazer uma leitura indo além da superfície textual, é indispensável ao analista desenvolver um trabalho embasado em teorias. Nesta dissertação, portanto, foram as teorias da Análise do Discurso filiada a Pêcheux e a polifônica de Bakhtin que embasaram as referidas análises.

Para desenvolver tais análises, foram levados em consideração o interdiscurso, as formações discursivas e a polifonia verificando como estes elementos das duas teorias contribuem com o produtor textual na organização do texto como um todo significativo e com o leitor na atribuição de sentido. Ou seja, como contribuem para a produção de sentido das crônicas que compõem *corpus*.

Para produzir o todo significativo das seis crônicas: “Escola e Sofrimento”, “A lei de Charlie Brown”, “As receitas”, “Não é próprio falar sobre os alunos ...”, “Receitas pra se comer queijo” e “Sobre os perigos da leitura”, o produtor textual dá voz ao sujeito falante que se representa como o “eu” no discurso. Assim, atestou-se que, quando a forma-sujeito enuncia, ela o faz de um determinado lugar da estrutura social e esta posição marca ideologicamente o seu dito. Isso ocorre porque as formas-sujeito, nessas crônicas, inscrevem seus ditos em formações discursivas, que envolvem discursos pedagógicos, psicanalíticos, médicos, familiares, acadêmicos, cinematográficos, culinários, científicos dentre outros necessários a cada situação comunicativa em uso. É desta forma que o produtor textual argumenta em defesa de sua tese. Conforme afirmado anteriormente, os discursos presentes nas crônicas são atravessados por ideologias próprias à formação social em que se insere a forma-sujeito ao falar.

Ainda com relação à produção do todo significativo, o produtor textual materializa os discursos nas crônicas crendo que o leitor compartilha com ele dos conhecimentos utilizados e percebe nos referidos discursos, nas crônicas, já-ditos atestando a presença, ainda que não marcada lingüisticamente, do interdiscurso. Tal elemento

constitui-se de práticas discursivas que retornam ao sujeito falante sob a forma de pré-construídos para ressignificar os novos dizeres e estão sempre marcados ideologicamente. Quem fala, então, o faz, ainda que inconscientemente, usando saberes discursivos armazenados em sua memória discursiva. Isto leva ao reconhecimento de que os discursos são sempre atravessados por outros que constituem as formulações.

Constatado isso, o jogo polifônico se faz perceptível tecendo o fazer significativo das seis crônicas. Nestas, este coro de vozes se apresenta ora explicitamente marcado, quando o sujeito-autor introduz a voz do outro em seu discurso através dos discursos direto e indireto, ou marcado entre aspas, ou em itálico; ora implicitamente em construções negativas, ou fazendo uso de discursos irônicos ou com outros recursos da língua como o uso de conjunções adversativas. Ainda ocorre a presença de outras vozes de forma constitutiva, no nível do interdiscurso, no plano do já-dito, conforme ocorre em: “Toda tese acadêmica deveria ser isto: uma maquina de roubar o objeto que deseja...” isto pressupõe a existência de teses com outros fins. Quem determina este pressuposto é o “outro” constitutivo daquele dito. Mas ainda se ouve uma outra voz responsável pelo posto: “Nem toda tese acadêmica se preocupa em construir um instrumento para roubar o objeto que deseja”. Cada vez que o sujeito-autor utiliza-se do discurso alheio, ele livra-se da responsabilidade do dito, mas, ao mesmo tempo, tira proveito daquele para produzir o efeito de sentido desejado para o sujeito-leitor.

Há, portanto, em todas as crônicas analisadas, vozes orquestradas estabelecendo relações entre o que se enuncia e o saber discursivo do sujeito falante. Tudo que é dito produz para o interlocutor um efeito de sentido que se constrói no processo de interlocução com o outro, passando a significar em relação ao que não se diz e ao lugar social de onde fala a forma-sujeito.

Ciente da presença dessas várias vozes orquestradas nas crônicas analisadas e de discursos retomando outros discursos na formulação do intradiscurso, o leitor não lê apenas como decodificador de mensagens, pois, para isso, seria suficiente o conhecimento do código. Ele faz a leitura procurando atribuir sentido ao lido, isto é, articulando os discursos materializados no texto à exterioridade e ao social, uma vez que o sentido não se encontra antecipadamente pronto no texto para ser identificado, ele é, conforme afirmado anteriormente, construído e produzido no processo de interlocução. Por isto, nas análises das crônicas, sempre há referência às condições de produção em que os discursos foram produzidos, ou seja, aos contextos histórico e social, aos interlocutores envolvidos e à situação imediata que envolve as formas-sujeito no momento da produção dos discursos.

Ainda assim, verificou-se que cada vez que uma palavra é inscrita em uma FD diferente, ou passa de uma para outra FD, o sentido da palavra também muda.

Diante de todo o precedente, a cada análise de uma crônica, parágrafo a parágrafo, constatou-se que a escolha das palavras não é arbitrária. Tal escolha se justifica com a situação comunicativa que as envolve, com o interlocutor com o qual estabelece a interlocução, com o contexto situacional, estando todas, portanto, sempre relacionadas à FD e FI nas quais estão inscritas. Todos esses fatores juntos produzem o efeito de sentido desejado pelos interlocutores. Além disso, as várias vozes, sempre orquestradas com maestria, proporcionam ao leitor a percepção de um todo coerente, significativo apresentado como uma aparente unidade à qual o leitor atribui sentido.

Nas crônicas que compõem o *corpus*, o sujeito-autor fala, principalmente, do lugar de educador e, mesmo reconhecendo que o sistema educacional brasileiro enfrenta sérios problemas, faz severas críticas a este como um todo e ao professor em particular. Mas, ao afirmar ser possível transformar a realidade do ensino brasileiro e a do professor atuante neste sistema, o faz do lugar de psicanalista, analisando situações e semblantes de alunos e sugerindo soluções ao professor, responsável, segundo o sujeito-autor por toda infelicidade do aluno dentro da escola: seja pelo ensino oferecido, seja pela má formação deste profissional.

O sujeito afetado pela ideologia dominante, que detém o poder pelo saber, o professor, estabelece com o aluno relação de forças, ou seja, ao se relacionarem, formulam imagens de si mesmo, do outro e do referente. Por isso, atestou-se nas análises, que o aluno teme o professor e aceita pacificamente aquilo que lhe é imposto por este.

Fica claro também no posicionamento do sujeito-autor, que defende a tese da má formação do professor que, em momento algum, este é visto como vítima do sistema. O sistema educacional não valoriza o profissional professor, sob nenhum aspecto. O professor, portanto, em todas as crônicas analisadas, é sempre visto como aquele que fala do lugar de repressor, impondo suas idéias aos alunos restando a estes, apenas, a obediência.

Tudo isso acontece como consequência de uma Educação precária, que no período de 2000 a 2004, momento em que as seis crônicas foram publicadas, vivia forte crise que se estende até hoje.

O aprendiz, por sua vez, aparece sempre como vítima, pois insere-se em formações discursivas desfavoráveis ao seu sucesso escolar. Ele sofre coerções do sistema, que não cumpre o seu papel – o de oferecer Educação de qualidade para todos; e do

professor que, apoiado nas desvantagens que o sistema lhe oferece, sustenta uma autoridade prepotente dentro da escola. Dessa forma, limita-se a repassar informações de segunda ou terceira mão, visto que não é incentivado a pesquisar para produzir o novo; reproduz o velho e exige do aluno a repetição de discursos passados e ultrapassados que servem de base para o primeiro momento da educação, mas não “permitem entrar pelo mar desconhecido” (ALVES, [2000] 2007, p. 78).

Com relação à organização dos argumentos, o sujeito-autor faz uso de algumas estratégias que se repetem a cada crônica. A primeira delas refere-se aos títulos: todos despertam a curiosidade do leitor, visto que, em sua maioria, não trazem palavras do campo lexical do ensino, apesar de os temas, em todas as crônicas analisadas, tratarem deste assunto. A segunda refere-se ao fato de iniciar sempre a narrativa a partir de uma situação, supostamente real (por se tratar do gênero crônica), para, em seguida, de forma análoga, tratar de um tema da Educação. A terceira estratégia é partir dessa situação ou de parábolas, para provocar no leitor o desejo de continuar a leitura, intrigando-o ou surpreendendo-o logo de início. Também utiliza como estratégia, a introdução em seu discurso do discurso de filósofos ou de outras pessoas conhecidas do público-alvo, faz uso desses discursos, mas sem responsabilizar-se pelo dito do outro. Os ditos de outros servem como reforço de sua argumentação. Apesar de articular estrategicamente seus argumentos, falar de forma poética, muitas vezes até “romântica”, o sujeito-autor dirige-se aos professores fazendo uso de discursos autoritários, criticando-os e buscando conscientizá-los de suas responsabilidades no processo ensino-aprendizagem.

Essas estratégias, aliadas aos discursos entrecruzados, às FD, às FI, ao interdiscurso e às ideologias perpassadas nos discursos, contribuem para a produção do fazer significativo das crônicas e para o leitor preencher lacunas e, no processo de interlocução, atribuir sentido ao texto lido.

A análise das crônicas à luz da Teoria da Análise de Discurso filiada a Pêcheux e da Teoria Polifônica de Bakhtin fornece àquele que trabalha com o ensino de leitura instrumentos que lhe possibilitam perceber discursos dialogando entre si e com a exterioridade. Ou seja, o professor constata que outros discursos subjazem ao texto determinando o dito e isto lhe permite desenvolver atividades de leituras visando à atribuição de sentidos.

Têm-se, portanto, nesta dissertação, uma proposta de leitura embasada em duas teorias, do contrário, atentar-se-ia apenas para a ordem lingüística do texto, para o estudo do texto pelo texto, sem ultrapassar a análise do conteúdo ou a superfície textual, logo só se

faria a decodificação da mensagem. Propôs-se, dessa forma, uma atividade de leitura em que o leitor, em interação com o produtor, saiba não só o que o outro diz, como também analise por que o outro diz o que diz. Assim, passa-se da análise puramente do conteúdo para a análise discursiva do texto.

As duas teorias supracitadas, portanto, contribuíram para analisar como todas as partes de cada crônica se relacionam para produzir sentido do todo. E, constatadas tais contribuições, evidenciou-se que, desenvolver um trabalho de leitura contando com o auxílio da FD, do interdiscurso e da polifonia, é analisar os discursos materializados no texto, é ir além do dito e do ali explícito. É envolver produtor e leitor em um trabalho de interlocução para então atribuir sentido ao todo significativo. É, aliás, compreender os efeitos de sentidos que afloram dos discursos e perceber que todo enunciado é determinado pelo cruzamento de uma atualidade com uma memória.

Dessa forma, acredita-se que a dissertação alcançou o objetivo proposto e espera-se que sirva de contribuição, instrumento e estímulo a todos aqueles que trabalham com a prática de leitura em sala de aula, em todos os níveis de ensino, e que partam deste estudo para outros.

## REFERÊNCIAS

- ACHARD, P. et al. *O papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.
- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 7. ed. Campinas: Papyrus, [2000], 2003a.
- ALVES, Rubem. *Ao professor, com meu carinho*. Campinas: Verus, 2004.
- ALVES, Rubem. *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus, 2003b.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de Estado* [1969]. Tradução de Walter Evangelista e Maria Laura Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). In: *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, Unicamp – IEL, n.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Unicamp, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. [1929]. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. [193-?]. 3. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética*. [1929]. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1988.
- BARROS, Diana Luz Pessoa; FIORIN, José Luiz (Org.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: Edusp, 1999.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.
- BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto: 2006.
- BRASIL, Ministério de educação e cultura – MEC, *Plano nacional de educação*. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2007.
- CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El Rei D. Manuel, Dominus, São Paulo, 1963. In: NEITIZEL et al. *Literatura Brasileira: Textos literários em meio eletrônico – A Carta, de*

Pero Vaz de Caminha. Disponível em:

<<http://www.cce.ufsc.br/~nupill/literatura/carta.html>>. Acesso em: 8 ago. 2006.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. Coordenação da tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CONEIN, B.; COURTINE, J.J.; GADET, F.; MARADIN, J.M.; PÊCHEUX, M. *Materialités discursives. Colloque des 24, 25, 26 avril 1980; Université Paris X – Nanterre oral*: Presses Universitaires deLille, 1980.

COURTINE, J.J. Análisis del discurso político (el discurso comunista dirigido a los cristianos). *Langages*, nº 62, juin 1981. Disponível em:  
<<http://www.fortunecity.com/victorian/bacon/1244/courtine.html>> Acesso em: 3 nov. 2006.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Introdução: o quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2005. p. 213-218.

FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 2002.

FIORIN, José Luiz. *Elementos da análise do discurso*. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. 3. imp. São Paulo: Ática, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução Luiz F. B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GORENDER, Jacob. Apresentação. In: MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução de Regis Barbosa e Flávio Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. VIII-X.

GREGOLIN, M. do Rosário; BARONAS, Roberto (Org). *Análise do discurso: as materialidades do sentido*. 2. ed. São Carlos, São Paulo: Clara Luz, 2003.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux [1969]. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993. p.13-38.

HOUAIS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. 2007. Acesso em: 20 jul.2007.

HOUAIS, A. *Dicionário da língua portuguesa*. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>>. Acesso em: 10 nov. 2007.

MACHADO, Josué. A educação como descoberta. *Língua portuguesa*, São Paulo: Segmento, ano II, n. 20, p. 12-18. jun. 2007.

MADUREIRA, André Luiz G. *Teoria enunciativa e condições de produção: o entremeio teórico no discurso de fábulas millorianas*. 2006.100f. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) – Instituto de Letras Vernáculas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes, 1997.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do discurso: (re)ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MUSSALIN, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. v.2, p. 101-142.

MUTTI, R. O primado do outro sobre o mesmo... In: INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Claraluz, 2005. p.281-286.

NARDI, Fabiele de. Identidade, memória e os modos de subjetivação. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2005. p. 157-166.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. Análise do discurso. In: ORLANDI, E. LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006. p. 11-32.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

ORLANDI, E. *Discurso e leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.

ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, E. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria C. L. (Org.). *Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos, São Paulo: Claraluz, 2005.

ORLANDI, E. Uma questão de coragem: a coragem da questão. In: PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* [1975] Tradução de Eni Orlandi et al. 3 ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1993. p.61-162.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso: três épocas [1983]. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1993. p.311-319.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Tradução de Eni Orlandi. São Paulo: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* [1975]. Tradução de Eni Orlandi [et al.] 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise do discurso: atualizações e perspectivas [1975]. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. 2.ed. Campinas: Unicamp, 1993. p. 163-252.

SANTANA NETO, João Antônio (Org.). *Discursos e análises: coletânea de trabalhos*. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2001.

SANTANA NETO, João Antônio de; MACEDO, Joselice; ROCHA, Maria José (Org.). *Discurso em análise*. Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2003.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Tradução de A. Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1970.

WIKIPEDIA. Disponível em: <[http://wikipedia.org/wiki/Tigres\\_asiatlicos](http://wikipedia.org/wiki/Tigres_asiatlicos)> . Acesso em: 08 jul. 2007.

ZANDWAIS, Ana (Org.). *Mikhail Bakhtin: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos*. Porto Alegre: Luzzatto, 2005.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Crônica 1

## ESCOLA E SOFRIMENTO

Estou com medo de que as crianças me chamem de mentiroso. Pois eu disse que o negócio dos professores é ensinar a felicidade. Acontece que eu não conheço nenhuma criança que concorde com isso. Se elas já tivessem aprendido as lições da política, me acusariam de porta-voz da classe dominante. Pois, como todos sabem, mas ninguém tem coragem de dizer, toda escola tem uma classe dominante e uma classe dominada: a primeira, formada por professores e administradores, e que detém o monopólio do saber, e a segunda, formada pelos alunos, que detém o monopólio da ignorância, e que deve submeter o seu comportamento e o seu pensamento aos seus superiores, se deseja passar de ano.

Basta contemplar os olhos amedrontados das crianças e os seus rostos cheios de ansiedade para compreender que a escola lhes traz sofrimento. O meu palpite é que, se se fizer uma pesquisa entre as crianças e os adolescentes sobre as suas experiências de alegria na escola, eles terão muito o que falar sobre a amizade e o companheirismo entre eles, mas pouquíssimas serão as referências à alegria de estudar, compreender e aprender.

A classe dominante argumentará que o testemunho dos alunos não deve ser levado em consideração. Eles não sabem, ainda... Quem sabe são os professores e os administradores.

Acontece que as crianças não estão sozinhas nesse julgamento. Eu mesmo só me lembro com alegria de dois professores dos meus tempos de grupo, ginásio e científico. A primeira, uma gorda e maternal senhora, professora do curso de admissão, tratava-nos a todos como filhos. Com ela era como se todos fôssemos uma grande família. O outro, professor de literatura, foi a primeira pessoa a me introduzir nas delícias da leitura. Ele falava sobre os grandes clássicos com tal amor que deles nunca pude me esquecer. Quanto aos outros, a minha impressão era a de que nos consideravam como inimigos a serem confundidos e torturados por um saber cuja finalidade e cuja utilidade nunca se deram ao trabalho de nos explicar. Compreende-se, portanto, que entre as nossas maiores alegrias estava a notícia de que o professor estava doente e não poderia dar a aula. E até mesmo uma dor de barriga ou um resfriado era motivo de alegria, quando a doença nos dava uma desculpa aceitável para não ir à escola. Não me espanto, portanto, que tenha aprendido tão pouco na escola. O que aprendi foi fora dela e contra ela. Jorge Luis Borges passou por experiência semelhante. Declarou que estudou a vida inteira, menos nos anos em que esteve

na escola. Era, de fato, difícil amar as disciplinas representadas por rostos e vozes que não queriam ser amados.

Essa situação, ao que parece, tem sido a norma, tanto que é assim que aparece freqüentemente relatada na literatura. Romain Rolland conta a experiência de um aluno:

... afinal de contas, não entender nada já é um hábito. Três quartas partes do que se diz e do que me fazem escrever na escola: a gramática, ciências, a moral e mais um terço das palavras que leio, que me ditam, que eu mesmo emprego eu não sei o que elas querem dizer. Já observei que em minhas redações as que eu menos compreendo são as que levam mais chances de ser classificadas em primeiro lugar.

Mas nem precisaríamos ler Romain Rolland: bastaria ler os textos que os nossos filhos têm de ler e aprender. Concordo com Paul Goodman na sua afirmação de que a maioria dos estudantes nos colégios e universidades não deseja estar lá. Eles estão lá porque são obrigados.

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?

Compreende-se que, com o passar do tempo, a inteligência se encolha por medo e horror diante dos desafios intelectuais, e que o aluno passe a se considerar como um burro. Quando a verdade é outra: a sua inteligência foi intimidada pelos professores e, por isso, ficou paralisada.

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, baseados em seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes - mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria. T.S. Eliot fazia esta terrível pergunta, que deveria ser motivo de meditação para todos os professores: “Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?”

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e

que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz ...”

(ALVES, Rubem. Escola e sofrimento. In:\_\_\_\_\_. *A alegria de ensinar*. 7.ed. Campinas: Papirus, [2000], 2003a. p. 15-19.)

## ANEXO B – Crônica 2

## A LEI DE CHARLIE BROWN

Voltando das férias resolvi fazer uma limpeza na papelada que se acumulou no ano passado. Um monte de pastas, cheias de anotações, idéias para uso futuro. Fui lendo, vagorosamente. Muitas das idéias já não faziam sentido: não me diziam nada; estavam mortas. Outras tinham sido escritas apressadamente e não consegui decifrar minha própria letra. A cesta de lixo foi se enchendo. Mas sobraram algumas coisas que guardei. Demorei-me num recorte de jornal. Era uma daquelas tirinhas do Charlie Brown. Ele está explicando ao seu amiguinho a importância das escolas. "Sabe por que temos que tirar boas notas na escola? Para passarmos do primário para o ginásio. Se tirarmos boas notas no ginásio, passamos para o colégio e se no colégio tirarmos boas notas, passamos para a universidade, e se nesta tirarmos boas notas, conseguimos um bom emprego e podemos casar e ter filhos para mandá-los à escola, onde eles vão estudar um monte de coisas para tirar boas notas e ... "

O sorriso é inevitável. A gente se surpreende com a verdade clara das palavras do menino. Ele diz, de um só fôlego, aquilo que os filósofos da educação raramente percebem. E, se o percebem, não têm coragem de dizer. E, se o dizem, o fazem de maneira complicada e comprida. A curta explicação de Charlie Brown, qualquer criança que vá à escola compreende imediatamente.

Charlie Brown enuncia a lei da educação: porque é assim mesmo que as coisas acontecem. E, se o sorriso aparece, é porque a gente se dá conta, repentinamente, da máquina absurda pela qual nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar, em nome da educação.

É estranho que tal afirmação saia de alguém que se considera um educador. Mas é por isso mesmo, por querer ser um professor, que aquilo por que nossas crianças e nossos jovens são forçados a passar, em nome da educação, me horroriza.

Hermann Hesse, que dizia que dentre os problemas da cultura moderna a escola era o único que levava a sério, pensava de maneira semelhante. Dizia que a escola havia matado muitas coisas nele.

Nietzsche, que via a sua missão como a de um educador, também se horrorizava diante daquilo que as escolas faziam com a juventude: "O que elas realizam", ele dizia, "é um treinamento brutal, com o propósito de preparar vastos números de jovens, no menor

espaço e tempo possível, para se tornarem usáveis e abusáveis, a serviço do governo". Se ele vivesse hoje certamente faria uma pequena modificação na sua última afirmação. Em vez de "usáveis a serviço do governo", diria "usáveis e abusáveis a serviço da economia".

À medida que vou envelhecendo tenho cada vez mais dó deles, das crianças e dos jovens. Porque gostaria que a educação fosse diferente. Vejam bem: não estou lamentando a falta de recursos econômicos para a educação. Não estou me queixando da indigência quase absoluta de nossas escolas.

Se tivéssemos abundância de recursos, é bem possível que acabássemos como o Japão, e nossas escolas se transformassem em máquinas para a produção de formigas disciplinadas e trabalhadoras.

Não creio que a excelência funcional do formigueiro seja uma utopia desejável. Não existe evidência alguma de que homens-formiga, notáveis pela sua capacidade de produzir, sejam mais felizes. Parece que o objetivo de produzir cada vez mais, adequado aos interesses de crescimento econômico, não é suficiente para dar um sentido à vida humana. É significativo que o Japão seja hoje um dos países com a mais alta taxa de suicídios no mundo, inclusive o suicídio de crianças. A miséria das escolas se encontra precisamente ali onde elas são classificadas como excelentes. Não critico a máquina educacional por sua ineficiência. Critico a máquina educacional por aquilo que ela pretende produzir, por aquilo em que ela deseja transformar nossos jovens. É precisamente quando a máquina é mais eficiente que a deformação que ela produz aparece de forma mais acabada.

Acho que a tirinha do Charlie Brown me comoveu pela coincidência com este sofrimento imenso que se chama exames vestibulares. Fico pensando no enorme desperdício de tempo, energias e vida. Como disse o Charlie Brown, os que tirarem boas notas entrarão na universidade. Nada mais. Dentro de pouco tempo quase tudo aquilo que lhes foi aparentemente ensinado terá sido esquecido. Não por burrice. Mas por inteligência. O corpo não suporta carregar o peso de um conhecimento morto que ele não consegue integrar com a vida.

Uma boa forma de se testar a validade desse sofrimento enorme que se impõe aos jovens seria submeter os professores universitários ao mesmo vestibular por que os adolescentes têm de passar. Estou quase certo de que eu - e um número significativo dos meus colegas - não passaria. O que não nos desqualificaria como professores, mas que certamente revelaria o absurdo do nosso sistema educacional, como bem o percebeu Charlie Brown.

Um amigo, professor universitário dos Estados Unidos, me contou que seu filho, que sempre teve as piores notas em literatura, voltou um dia triunfante para casa, exibindo um A, nota máxima, numa redação. Surpreso, quis logo ler o trabalho do filho. E só de ler o título da redação compreendeu a razão do milagre. O título da redação era: "Por que odeio a minha escola".

(ALVES, Rubem. A lei de Cherlie Brown. In: \_\_\_\_\_. *A alegria de ensinar*. 7.ed. Campinas: Papirus, [2000], 2003a. p.21-25).

## ANEXO C – Crônica 3

AS RECEITAS<sup>16</sup>

Quando eu era menino, na escola, as professoras me ensinaram que o Brasil estava destinado a um futuro grandioso porque as suas terras estavam cheias de riquezas: ferro, ouro, diamantes, florestas e coisas semelhantes. Ensinaram errado. O que me disseram equivale a predizer que um homem será um grande pintor por ser dono de uma loja de tintas. Mas o que faz um quadro não é a tinta: são as idéias que moram na cabeça do pintor. São as idéias dançantes na cabeça que fazem as tintas dançar sobre a tela.

Por isso, sendo um país tão rico, somos um povo tão pobre. Somos pobres em idéias. Não sabemos pensar. Nisso nos parecemos com os dinossauros, que tinham excesso de massa muscular e cérebros de galinha. Hoje, nas relações de troca entre os países, o bem mais caro, o bem mais cuidadosamente guardado, o bem que não se vende, são as idéias. É com as idéias que o mundo é feito. Prova disso são os tigres asiáticos, Japão, Coréia, Formosa, que, pobres de recursos naturais, se enriqueceram por ter se especializado na arte de pensar.

Minha filha me fez uma pergunta: "O que é pensar?" Disse-me que essa era uma pergunta que o professor de filosofia havia proposto à classe. Pelo que lhe dou os parabéns. Primeiro, por ter ido diretamente à questão essencial. Segundo por ter tido a sabedoria de fazer a pergunta sem dar a resposta. Porque, se tivesse dado a resposta, teria com ela cortado as asas do pensamento. O pensamento é como a águia que só alça vôo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.

E, no entanto, não podemos viver sem as respostas. As asas, para o impulso inicial do vôo dependem de pés apoiados na terra firme. Os pássaros, antes de saberem voar, aprendem a se apoiar sobre os seus pés. Também as crianças, antes de aprenderem a voar, têm de aprender a caminhar sobre a terra firme.

---

<sup>16</sup> Em 2003, esta mesma crônica foi republicada em outra obra de Rubem Alves – *Conversas sobre educação* – com o título: "Pensar". Mais uma vez, em 2004, nova publicação com o título *Pensar em Ao professor, com meu carinho*.

Terra firme: as milhares de perguntas para as quais as gerações passadas já descobriram as respostas. O primeiro momento da educação é a transmissão desse saber.

Nas palavras de Roland Barthes: "Há um momento em que se ensina o que se sabe ... " E o curioso é que esse aprendizado é justamente para nos poupar da necessidade de pensar.

As gerações mais velhas ensinam às mais novas as receitas que funcionam. Sei amarrar os meus sapatos, automaticamente, sei dar o nó na minha gravata automaticamente: as mãos fazem o seu trabalho com destreza enquanto as idéias andam por outros lugares. Aquilo que um dia eu não sabia me foi ensinado; eu aprendi com o corpo e esqueci com a cabeça. E a condição para que minhas mãos saibam bem é que a cabeça não pense sobre o que elas estão fazendo. Um pianista que, na hora da execução, pensa sobre os caminhos que seus dedos deverão seguir, tropeçará fatalmente.

Há a estória de uma centopéia que andava feliz pelo jardim, quando foi interpelada por um grilo: "Dona Centopéia, sempre tive curiosidade sobre uma coisa: quando a senhora anda, qual, dentre as suas cem pernas, é aquela que a senhora movimenta primeiro?" "Curioso", ela respondeu. "Sempre andei, mas nunca me propus esta questão. Da próxima vez, prestarei atenção." Termina a estória dizendo que a centopéia nunca mais conseguiu andar.

Todo o mundo fala, e fala bem.

Ninguém sabe como a linguagem foi ensinada nem como ela foi aprendida. A despeito disso, o ensino foi tão eficiente que não preciso pensar para falar. Ao falar, não sei se estou usando um substantivo, um verbo ou um adjetivo, nem me lembro das regras da gramática. Quem, para falar, tem de se lembrar dessas coisas, não sabe falar. Há um nível de aprendizado em que o pensamento é um estorvo. Só se sabe bem com o corpo aquilo que a cabeça esqueceu. E assim escrevemos, lemos, andamos de bicicleta, nadamos, pregamos pregos, guiamos carros ... sem saber com a cabeça, porque o corpo sabe melhor. É um conhecimento que se tornou parte inconsciente de mim mesmo. E isso me poupa do trabalho de pensar o já sabido. Ensinar, aqui, é inconscientizar.

O sabido é o não-pensado, que fica guardado, pronto para ser usado como receita, na memória deste computador que se chama cérebro. Basta apertar a tecla adequada para que a receita apareça no vídeo da consciência. Aperto a tecla "moqueca", a receita aparece no meu vídeo cerebral: panela de barro, azeite, peixe, tomate, cebola, coentro, cheiro-verde, urucum, sal, pimenta, seguidos de uma série de instruções sobre o que fazer.

Não é coisa que eu tenha inventado. Me foi ensinado. Não precisei pensar. Gostei. Foi para a memória. Esta é a regra fundamental deste computador que vive no corpo humano: só vai para a memória aquilo que é objeto do desejo. A tarefa primordial do professor: seduzir o aluno para que ele deseje e, desejando, aprenda.

E o saber fica memorizado de cor - etimologicamente, no coração-, à espera de que a tecla do desejo de novo o chame do seu lugar de esquecimento.

Memória: um saber que o passado sedimentou. Indispensável para se repetirem as receitas que os mortos nos legaram. E elas são boas. Tão boas que nos fazem esquecer que é preciso voar. Permitem que andemos pelas trilhas batidas. Mas nada têm a dizer sobre mares desconhecidos.

Muitas pessoas, de tanto repetirem as receitas, metamorfosearam-se de águias em tartarugas. E não são poucas as tartarugas que possuem diplomas universitários.

Aqui se encontra o perigo das escolas: de tanto ensinar o que o passado legou - e ensinar bem - fazem os alunos se esquecerem de que o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento. Compreende-se então que Barthes tenha dito que, seguindo-se ao tempo em que se ensina o que se sabe, deve chegar o tempo quando se ensina o que não se sabe.

(ALVES, Rubem. As receitas. In:\_\_\_\_\_. *A alegria de ensinar*. 7. ed. Campinas: Papyrus, [2000], 2003a. p. 77-82.)

## ANEXO D – Crônica 4

## NÃO É PRÓPRIO FALAR SOBRE OS ALUNOS...

Gosto de ouvir conversas. Mania de psicanalista. É que nas conversas moram mundos diferentes do meu. Thomas Mann, no seu livro *José do Egito*, conta de um diálogo entre José e o mercador que o comprara para vendê-lo como escravo, no Egito: "Estamos a um metro de distância um do outro. E, no entanto, ao seu redor gira um universo do qual o centro és tu, e não eu. E ao meu redor gira um universo do qual o centro sou eu, e não tu." Fascinam-me esses universos que me tangenciam e que, no entanto, estão distantes de mim. Gosto de ouvir conversas para viajar por outros mundos.

Por vários anos eu viajei diariamente de trem, de Campinas para Rio Claro, onde eu era professor na antiga Faculdade de Filosofia. No mesmo vagão viajavam também muitos professores a caminho das escolas onde trabalhavam. iam juntos, alegres e falantes ... Por anos escutei o que falavam. Falavam sempre sobre as escolas. Era ao redor delas que giravam os seus universos. Falavam sobre diretores, colegas, salários, reuniões, relatórios, férias, programas, provas. Mas nunca, nunca mesmo, eu os ouvi falar sobre os seus alunos. Parece que nos universos em que viviam não havia alunos, embora houvesse escolas. Se não falavam sobre alunos, é porque os alunos não tinham importância.

Particpei da banca que examinou uma tese de doutoramento cujo tema eram os livros em que, nas escolas, são registradas as reuniões de diretores e professores. A candidata se dera ao trabalho de examinar tais reuniões para saber sobre o que falavam diretores e professores. As coisas registradas eram as coisas importantes que mereciam ser guardadas para a posteridade. Nos livros estavam registradas discussões sobre leis, portarias, relatórios, assuntos administrativos e burocráticos, eventos, festas. Mas não havia registros de coisas relativas aos alunos. Os alunos: aqueles para os quais as escolas foram criadas, para os quais diretores e professoras existem: ausentes. Não, não era bem assim: os alunos estavam presentes quando se constituíam em perturbações da ordem administrativa. Os alunos, meninos e meninas, alegres, brincalhões, curiosos, querendo aprender, alunos como companheiros dessa brincadeira que se chama ensinar e aprender - sobre tais alunos o silêncio era total.

Essa ausência do aluno - não do aluno a quem o discurso administrativo das escolas se refere como "o perfil dos nossos alunos", nem esse nem aquele, todos, aluno

abstrato - não esse mas aquele aluno de rosto inconfundível e nome único: esse aluno de carne e osso que é a razão de ser das escolas. Ah! é importante nunca se esquecer disso: alunos não são unidades biopsicológicas móveis sobre as quais se devem gravar os mesmos saberes, não importando que sejam meninos nas praias do nordeste, nas montanhas de Minas, às margens do Amazonas, ou nas favelas do Rio. Os alunos são crianças de carne e osso que sofrem, riem, gostam de brincar, têm o direito de ter alegrias no presente e não vão à escola para serem transformados em unidades produtivas no futuro. E é essa ausência desse aluno de carne e osso que está progressivamente marcando os universos que giram em torno da escola.

Os professores não falam sobre os alunos. Na verdade, não é próprio que os professores falem com entusiasmo e alegria sobre os alunos. Os alunos não são tema de suas conversas. Acontece nas escolas primárias (ainda escrevo do jeito antigo porque não acredito que a mudança de nomes mude a realidade ... ). Mas não só nelas. Lembro-me de uma brincadeira séria que corria entre os professores de uma de nossas universidades mais respeitadas. Diziam os professores que, para que a dita universidade fosse perfeita, só faltava uma coisa: acabar com os alunos ... Brincadeira? Psicanalista não acredita na inocência das brincadeiras. Com isso concordam os critérios de avaliação dos docentes, impostos pelos órgãos governamentais: o que se computa, para fins de avaliação de um docente, não são as suas atividades docentes, relação com os alunos, mas a publicação de artigos em revistas indexadas internacionais. O que esses critérios estão dizendo aos professores é o seguinte: "você valem os artigos que publicam: *publish or perish!*" Num universo assim definido pelo discurso dos burocratas, o aluno, esse aluno em particular, cujo pensamento é obrigação do professor provocar e educar, esse aluno se constitui num empecilho à atividade que realmente importa. Os raros professores que têm prazer e se dedicam aos seus alunos estão perdendo o tempo precioso que poderiam dedicar aos seus artigos.

"Aquele que é um verdadeiro professor toma a sério somente as coisas que estão relacionadas com os seus estudantes - inclusive a si mesmo" (Nietzsche). Eu sonho com o dia em que os professores, em suas conversas, falarão menos sobre programas e pesquisas e terão mais prazer em falar sobre os seus alunos.

(ALVES, Rubem. Não é próprio falar sobre os alunos. In: *Conversas sobre educação*. Campinas: Verus, 2003b. p. 69-72.)

## ANEXO E – Crônica 5

## RECEITA PRA SE COMER QUEIJO

A Adélia Prado me ensina pedagogia. Diz ela: “Não quero faca nem queijo; quero é fome.” O comer não começa com o queijo. O comer começa na fome de comer queijo. Se não tenho fome, é inútil ter queijo. Mas, se tenho fome de queijo e não tenho queijo, eu dou um jeito de arranjar um queijo ...

Sugeri, faz muitos anos, que, para entrarem numa escola, alunos e professores deveriam passar por uma cozinha. Os cozinheiros bem que podem dar lições aos professores. Foi na cozinha que a Babette e a Tita realizaram suas feitiçarias ... Se vocês, por acaso, ainda não as conhecem, tratem de conhecê-las: a Babette, no filme *A festa de Babette*, e a Tita, no filme *Como água para chocolate*. Babette e Tita, feiticeiras, sabiam que os banquetes não se iniciam com a comida que se serve. Eles se iniciam com a fome. A verdadeira cozinheira é aquela que sabe a arte de produzir fome ...

Quando vivi nos Estados Unidos, minha família e eu visitávamos, vez por outra, uma parenta distante, nascida na Alemanha. Seus hábitos germânicos eram rígidos e implacáveis. Não admitia que uma criança se recusasse a comer a comida que era servida. Meus dois filhos, meninos, movidos pelo medo, comiam em silêncio. Mas eu me lembro de uma vez em que, voltando para casa, foi preciso parar o carro para que vomitassem. Sem fome, o corpo se recusa a comer. Forçado, ele vomita.

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome é afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim *affecare*, quer dizer "ir atrás". O afeto é o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado.

Eu era menino. Ao lado da pequena casa em que eu morava havia uma casa com um pomar enorme que eu devorava com os olhos, olhando sobre o muro. Pois aconteceu que uma árvore, cujos galhos chegavam a dois metros do muro, se cobriu de frutinhas que eu não conhecia. Eram pequenas, redondas, vermelhas, brilhantes. A simples visão daquelas frutinhas vermelhas provocou o meu desejo. Eu queria comê-las. E foi então que, provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar se pôs a funcionar. Anote isto: o pensamento é a ponte que o corpo constrói a fim de chegar ao objeto do seu desejo.

Se eu não tivesse visto e desejado as ditas frutinhas, minha máquina de pensar teria permanecido parada. Imagine que a vizinha, ao ver os meus olhos desejantes sobre o

muro, com dó de mim me tivesse dado um punhado das ditas frutinhas, pitangas. Nesse caso também minha máquina de pensar não teria funcionado. Meu desejo teria se realizado por meio de um atalho sem que eu tivesse tido necessidade de pensar. Anote isto: se o desejo for satisfeito, a máquina de pensar não pensa. Assim, realizando-se o desejo, o pensamento não acontece. A maneira mais fácil de abortar o pensamento é realizando o desejo. Esse é o pecado de muitos pais e professores que ensinam as respostas antes que tivesse havido perguntas.

Provocada pelo meu desejo, minha máquina de pensar me fez uma primeira sugestão, criminosa. “Pule o muro à noite e roube as pitangas.” Furto, fruto, tão próximos ... Sim, de fato era uma solução racional. O furto me levaria ao fruto desejado. Mas havia um senão: o medo. E se eu fosse pilhado no momento do meu furto? Assim, rejeitei o pensamento criminoso, pelo seu perigo. Mas o desejo continuou, e minha máquina de pensar tratou de encontrar outra solução: “Construa uma maquineta de roubar pitangas.” McLuhan nos ensinou que todos os meios técnicos são extensões do corpo. Bicicletas são extensões das pernas, óculos são extensões dos olhos, facas são extensões das unhas. Uma maquineta de roubar pitangas teria de ser uma extensão do braço. Um braço comprido, com cerca de dois metros. Peguei um pedaço de bambu. Mas um braço comprido de bambu sem uma mão seria inútil: as pitangas cairiam. Achei uma lata de massa de tomates vazia. Amarrei-a com um arame na ponta do bambu. E lhe fiz um dente, que funcionasse como um dedo que segura. Feita a minha máquina apanhei todas as pitangas que quis e satisfiz meu desejo. Anote isto: conhecimentos são extensões do corpo para a realização do desejo.

Imagine agora que eu, mudando-me para um apartamento no Rio de Janeiro, tivesse a idéia de ensinar ao menino meu vizinho a arte de fabricar maquinetas de roubar pitangas. Ele me olharia com desinteresse e pensaria que eu estava louco. No prédio não havia pitangas para serem roubadas. A cabeça não pensa aquilo que o coração não pede. Anote isto: conhecimentos que não são nascidos do desejo são como uma maravilhosa cozinha na casa de um homem que sofre de anorexia. Homem sem fome: o fogão nunca será aceso. O banquete nunca será servido. Dizia Miguel de Unamuno: “Saber por saber: isso é inumano ...” A tarefa do professor é a mesma da cozinheira: antes de dar faca e queijo ao aluno, provocar a fome... Se ele tiver fome, mesmo que não haja queijo, ele acabará por fazer uma maquineta de roubar queijos. Toda tese acadêmica deveria ser isto: uma maquineta de roubar o objeto que se deseja ...

(ALVES, Rubem. Receita pra se comer queijo. In: *Ao professor, com meu carinho*. Campinas: Verus, 2004. p. 51-55.)

## ANEXO F – Crônica 6

## SOBRE OS PERIGOS DA LEITURA

Nos tempos em que eu era professor da Unicamp, fui designado presidente da comissão encarregada da seleção dos candidatos ao doutoramento, o que é um sofrimento. “Dizer esse entra”, “esse não entra” é uma responsabilidade dolorida da qual não se sai sem sentimentos de culpa. Como, em vinte minutos de conversa, decidir sobre a vida de uma pessoa amedrontada? Mas não havia alternativas. Essa era a regra. Os candidatos amontoavam-se no corredor, recordando o que haviam lido da imensa lista de livros cuja leitura era exigida.

Aí tive uma idéia que julguei brilhante. Combinei com os meus colegas que faríamos a todos os candidatos uma única pergunta, a mesma pergunta. Assim, quando o candidato entrava trêmulo e se esforçando por parecer confiante, eu lhe fazia a pergunta, a mais deliciosa de todas: “Fale-nos sobre aquilo que você gostaria de falar!” Pois é claro! Não nos interessávamos por aquilo que ele havia memorizado dos livros. Muitos idiotas têm boa memória. Interessávamo-nos por aquilo que ele pensava. Poderia falar sobre o que quisesse, desde que fosse aquilo sobre que gostaria de falar. Procurávamos as idéias que corriam no seu sangue!

Mas a reação dos candidatos não foi a esperada. Foi o oposto. Pânico. Foi como se esse campo, aquilo sobre que eles gostariam de falar, lhes fosse totalmente desconhecido, um vazio imenso. Papaguear os pensamentos dos outros, tudo bem. Para isso eles haviam sido treinados durante toda a sua carreira escolar, a partir da infância. Mas falar sobre os próprios pensamentos - ah! isso não lhes tinha sido ensinado. Na verdade nunca lhes havia passado pela cabeça que alguém pudesse se interessar por aquilo que estavam pensando. Nunca lhes havia passado pela cabeça que os seus pensamentos pudessem ser importantes.

Uma candidata teve um surto e começou a papaguear compulsivamente a teoria de um autor marxista. Acho que ela pensou que aquela pergunta não era para valer. Não era possível que estivéssemos falando a sério. Deveria ser uma dessas “pegadinhas” sádicas cujo objetivo é confundir o candidato. Por via das dúvidas, ela optou pelo caminho tradicional e tratou de demonstrar que havia lido a bibliografia. Aí eu a interrompi e lhe disse: “Eu já li esse livro. Eu sei o que está escrito nele. E você está repetindo direitinho. Mas nós queremos ouvir o que já sabemos. Queremos ouvir o que não sabemos. Queremos

que você nos conte o que você está pensando, os pensamentos que a ocupam ... " Ela não conseguiu. O excesso de leitura a havia feito esquecer e desaprender a arte de pensar.

Parece que esse processo de destruição do pensamento individual é uma consequência natural das nossas práticas educativas. Quanto mais se é obrigado a ler, menos se pensa. Schopenhauer tomou consciência disso e o disse de maneira muito simples em alguns textos sobre livros e leitura. O que se toma por óbvio e evidente é que o pensamento está diretamente ligado ao número de livros lidos. Tanto assim que se criaram técnicas de leitura dinâmica que permitem que se leia Grande sertão: veredas em pouco mais de três horas. Ler dinamicamente, como se sabe, é essencial para se preparar para o vestibular e para fazer os clássicos fichamentos exigidos pelos professores. Schopenhauer pensa o contrário: "É por isso que, no que se refere a nossas leituras, a arte de não ler é sumamente importante." Isso contraria tudo o que se tem como verdadeiro, e é preciso seguir o seu pensamento. Diz ele: "Quando lemos, outra pessoa pensa por nós: só repetimos o seu processo mental." Quanto a isso, não há dúvidas: se pensamos os nossos pensamentos enquanto lemos, na verdade não lemos. Nossa atenção não está no texto. Ele continua:

Durante a leitura, nossa cabeça é apenas o campo de batalha de pensamentos alheios. Quando estes, finalmente; se retiram, o que resta? Daí se segue que aquele que lê muito e quase o dia inteiro ... perde, paulatinamente, a capacidade de pensar por conta própria ... Este, no entanto, é o caso de muitos eruditos: leram até ficar estúpidos. Porque a leitura contínua, retomada a todo instante, paralisa o espírito ainda mais que um trabalho manual contínuo ...

Nietzsche pensava o mesmo e chegou a afirmar que, nos seus dias, os eruditos só faziam uma coisa: passar as páginas dos livros. E com isso haviam perdido a capacidade de pensar por si mesmos.

Se não estão virando as páginas de um livro, eles não conseguem pensar. Sempre que se dizem pensando, eles estão, na realidade, simplesmente respondendo a um estímulo: o pensamento que leram ... Na verdade eles não pensam; eles reagem. [...] Vi isso com meus próprios olhos: pessoas bem dotadas que, aos trinta anos, haviam se arruinado de tanto ler. De manhã cedo, quando o dia nasce, quando tudo está nascendo – ler um livro é simplesmente algo depravado ...

E, no entanto, eu me daria por feliz se as nossas escolas ensinassem uma única coisa: o prazer de ler!

(ALVES, Rubem. Sobre os perigos da leitura. In: *Ao professor, com meu carinho*. Campinas: Verus, 2004. p. 9-14.)