

# "A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO": 40 ANOS... E MAIS

# **Organizadores**

Bethania Mariani Andréa Rodrigues Juciele Dias Élcio Fragoso



## edições makunaima

COORDENADOR: José Luís Jobim REVISÃO: Nícolas Candido

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Casa Doze Projetos e Edições





# Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

L755 A linguagem e seu funcionamento [livro eletrônico] : 40 anos... e mais / Organizadores Bethania Mariani... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima, 2024.

Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-87250-53-3

1. Ensaios brasileiros. 2. Linguagem e línguas. I. Mariani, Bethania. II. Rodrigues, Andréa. III. Dias, Juciele Pereira. IV. Fragoso, Élcio.

CDD 410

Elaborado por Maurício Amormino Júnior - CRB6/2422

# "A Linguagem e seu funcionamento": 40 anos... e mais

#### **ORGANIZADORES**

Bethania Mariani Andréa Rodrigues Juciele Dias Élcio Fragoso

Rio de Janeiro



#### Conselho editorial

Alcir Pécora (Universidade de Campinas, Brasil)

Alckmar Luiz dos Santos (NUPILL, Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil)

Amelia Sanz Cabrerizo (Universidade Complutense de Madrid, Espanha)

Benjamin Abdala Jr. (Universidade de São Paulo, Brasil)

Bethania Mariani (Universidade Federal Fluminense, Brasil)

Cristián Montes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)

Eduardo Coutinho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)

Guillermo Mariaca (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)

Horst Nitschack (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)

Ítalo Moriconi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

João Cezar de Castro Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Jorge Fornet (Centro de Investigaciones Literárias – Casa de las Américas, Cuba)

Lívia Reis (Universidade Federal Fluminense, Brasil)

Luiz Gonzaga Marchezan (Universidade Estadual Paulista, Brasil)

Luisa Campuzano (Universidad de La Habana, Cuba)

Luiz Fernando Valente (Brown University, EUA)

Marcelo Villena Alvarado (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)

Márcia Abreu (Universidade de Campinas, Brasil)

Maria da Glória Bordini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Maria Elizabeth Chaves de Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)

Marisa Lajolo (Universidade de Campinas/Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)

Marli de Oliveira Fantini Scarpelli (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)

Mireille Garcia (Université de Rennes 2)

Pablo Rocca (Universidad de la Republica, Uruguai)

Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)

Rita Olivieri-Godet (Université de Rennes 2)

Roberto Acízelo de Souza (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)

Roberto Fernández Retamar (Casa de las Américas, Cuba)

Salete de Almeida Cara (Universidade de São Paulo, Brasil)

Sandra Guardini Vasconcelos (Universidade de São Paulo, Brasil)

Saulo Neiva (Université Clermont Auvergne)

Silvano Peloso (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)

Sonia Neto Salomão (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)

### Sumário

UMA OBRA E UM PERCURSO INESGOTÁVEIS Bethania Mariani Andréa Rodrigues Juciele Dias Élcio Fragoso	8
1   A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO NA HISTÓRIA DAS IDEIAS	20
A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO – As formas do discurso Eni Puccinelli Orlandi	21
A LINGUAGEM E O NOSSO FUNCIONAMENTO <b>Bethania Mariani</b>	61
CONJUNTURA E PERCURSO DE A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO Eduardo Guimarães	77
CONSTRUINDO CAMINHOS <b>Mariza Vieira da Silva</b>	91
UMA ESCRITA QUE FAZ DIFERENÇA <b>Mónica G. Zoppi Fontana</b>	119
A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO. As formas do Discurso: A fundação da Análise do Discurso no Brasil <b>Freda Indursky</b>	134
AS FORMAS DA LEITURA: 40 anos de história <b>Maria Cristina Leandro Ferreira</b>	152
2   FUNCIONAMENTO E DISCURSO	166
TRAJETOS DISCURSIVOS DO OLHAR EM ANÁLISE. A Resistência em Movimento Suzy Lagazzi	167
TIPOS DE DISCURSO E LEITURA DO ESPAÇO URBANO <b>Luciana Vinhas</b>	182

UM INVENTÁRIO DIGITAL E(M) PRÁTICAS DE LEITURA Ceres Ferreira Carneiro Fernanda Luzia Lunkes Silmara Dela Silva	195
O FUNCIONAMENTO DA MEMÓRIA NO DISCURSO POLÍTICO ATUAL: OS EFEITOS DO AUTORITARISMO NA DEMOCRACIA	212
Evandra Grigoletto	
A NARRATIVIDADE DO HOLOCAUSTO EM DOIS ESPAÇOS DE MEMÓRIA  Maria Cleci Venturini  Verli Petri	236

A CONTENÇÃO DA POLISSEMIA NO DISCURSO DA MÍDIA 255 NINJA

#### **Alexandre Ferrari**

FAKE NEWS E SAÚDE: GESTOS DE LEITURA ENTRE O 268 AUTORITÁRIO E O POLÊMICO

Jonathan Ribeiro Farias de Moura Viviane dos Ramos Soares

A TRADUÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO: O 288 PORTUGUÊS E O FRANCÊS NA ILUSÃO REFERENCIAL ENTRE-LÍNGUAS

#### **Felipe Dezerto**

FUNCIONAMENTO ARGUMENTATIVO DA LINGUAGEM: 303 PARÁFRASES, AUSÊNCIA E SATURAÇÃO REFERENCIAL Gleiton Matheus Bonfante

#### 3 | ANÁLISE DO DISCURSO EM PRÁTICAS 315

UMA PRÁTICA DE ESCUTA E DESESTABILIZAÇÃO EM 316
MEIO AO FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO
Claudia Pfeiffer
Ronaldo Freitas

VEJA BEM, DE JORGE FURTADO, E A OFICINA "A LINGUAGEM AUDIOVISUAL E SEU FUNCIONAMENTO: sujeito, equívoco e resistência" Luciene Jung de Campos Luiz Carlos Martins de Souza	345
A QUESTÃO DA LEITURA: entre a memória e a atualidade Andréa Rodrigues Élcio Fragoso Juciele Dias	369
O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO E SUAS IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DE LEITURA EM SALA DE AULA Carolina Fernandes	384
4   PERCURSOS EM HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS	407
SENTIDO LITERAL É EFEITO DE SENTIDO: reflexões em torno da verbetização em instrumentos linguísticos contemporâneos Vanise Medeiros	408
FAZENDO HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO FAZER DA ANÁLISE DE DISCURSO <b>Ana Cláudia Fernandes Ferreira</b>	422
O REPETÍVEL EM INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL <b>Lívia Letícia Buscácio</b>	445
A CONCEPÇÃO DE PARÁFRASE E POLISSEMIA DE ENI ORLANDI NA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS Carolina Rodríguez-Alcalá	467
SOBRE OS AUTORES	479
ÍNDICE REMISSIVO	491

## Uma obra e um percurso inesgotáveis

Bethania Mariani Andréa Rodrigues Juciele Dias Élcio Fragoso

Nosso livro — A Linguagem e seu funcionamento: 40 anos... e mais — , ao retomar o título da primeira obra publicada por Eni Orlandi, inscreve a temporalidade do percurso de quatro décadas de sua publicação ao mesmo tempo em que afirma também a inesgotabilidade da reflexão ali iniciada. A partir da publicação em 1983, e das inúmeras aulas, seminários e conferências proferidas por Eni Orlandi, foi ocorrendo um processo que ultrapassou as fronteiras do chamado ensino-aprendizagem. O que se deu foi transmissão. Transmissão da Análise do Discurso, ou ainda, da Análise de Discurso, como a Eni diz. Transmitir não é simplesmente ensinar, pois na transmissão há passagem, trajeto, travessia.¹Transmissão implica um mundo não fechado, ou seja, a posição do sujeito com movimento desejante.

Em seu texto de apresentação ao livro publicado em 1983, Eni Orlandi já teoriza sobre seu percurso. É tomando a experiência de linguagem e a prática do dizer que ela situa esse percurso realizado, o qual atravessa a "tensão entre o já-dito e o a-se-dizer." (Orlandi, 1983, p.07). Essa passagem realizada por Eni— a da noção de função (e os já-ditos da linguística) para a de funcionamento (o

<sup>1</sup> No site Orlogang, do CNRS, pode-se ler mais sobre a etimologia de transmissão. <a href="maissao"><a href="maissao"></a>. <a href="maissao"><a href="maissa

O livro publicado em 1983 resulta da travessia realizada por Eni nos estudos de linguagem, uma travessia feita na companhia de Michel Pêcheux. E para nós, leitores no Brasil, representou a ruptura com um modo de se fazer estudos de linguagem que vigorava entre o final dos anos 1970 e o início dos anos 1980. Foi com o trabalho incessante de Eni Orlandi e com a circulação desse livro que gerações de analistas do discurso começaram a se formar e a se espalhar pelo Brasil. *A linguagem e seu funcionamento*, no trabalho com *as formas* do discurso, faz parte da história da linguística brasileira, sendo memória constitutiva das disputas de sentidos sobre a formulação de práticas teóricas e políticas educacionais.

a-se-dizer discursivo) – transmitiu um saber não fechado sobre a linguagem e, principalmente, sobre a noção de discurso, enquanto um objeto de linguagem múltiplo e ao mesmo tempo constituído

pelo sócio-histórico.

Com o subtítulo que propomos para este livro – 40 anos... e mais –, frisamos o alcance de uma reflexão sobre a linguagem que não se esgota. Frisamos, também, um modo de se fazer o conhecimento científico que segue adiante, com a força da transmissão, que conforme Cunha (2010, p. 645) é "deixar passar para além".<sup>2</sup>

O presente livro reúne 32 pesquisadores, em 24 textos, e está organizado em quatro partes. A primeira, intitulada "A linguagem e seu funcionamento na história das ideias", é composta pelos textos de Eni Orlandi, Bethania Mariani, Eduardo Guimarães, Mariza Vieira da Silva, Mónica G. Zoppi Fontana, Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira.

No texto de abertura, intitulado com o nome do livro, *A lin*quagem e seu funcionamento – as formas do discurso, Eni Orlandi

<sup>2</sup> Agradecemos à Rívia Fonseca (UFRR), que gentilmente colocou à disposição seus dicionários etimológicos, sobretudo o que citamos aqui: CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4ª edição revista e atualizada/7ª impressão. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

destaca a importância dos seus professores e da tradição clássica em sua formação — que deram a ela "o olhar para dar extensão, profundidade à vida intelectual". E foi a partir dessa formação que Eni Orlandi se reconheceu em Pêcheux e sua proposta de Análise de Discurso. Em seu texto, que é seguido da transcrição de um debate realizado em uma mesa redonda³, ela conta ao leitor como escreveu *A linguagem e seu funcionamento*: um livro através de análises — e não somente uma síntese teórica. E é sobre a escrita de *A Linguagem e seu Funcionamento* — suas condições de produção, seu gesto fundador, suas análises, o embate com outras teorias — que os autores que compõem com Eni Orlandi essa primeira parte irão se debruçar em seus textos, destacando o marco que foi a sua publicação para o campo das ciências da linguagem e para a Análise do Discurso no Brasil.

No texto *A linguagem e o nosso funcionamento*, Bethania Mariani se debruça sobre as condições de produção da publicação do livro *A linguagem e seu funcionamento*. Considerando os acontecimentos institucionais e acadêmicos construídos no Brasil pós-colonial – gramatização do português, fundação de universidades, criação dos cursos de Letras e inclusão da linguística como disciplina. Bethania destaca como, ao criticar o conteudismo e o positivismo, e abrir espaço para a Análise do Discurso e o materialismo histórico, com discussões em torno de conceitos como ideologia, luta de classes, poder e formas de resistência, Eni Orlandi sustenta uma posição teórica numa conjuntura política e científica que ainda estava sob o efeito do período final da ditadura militar. Entre as inúmeras contribuições de Eni Orlandi desde então,

<sup>3</sup> Trata-se da mesa redonda intitulada A linguagem e seu funcionamento, que foi composta por Eni Orlandi e Bethania Mariani, realizada em 12 de setembro de 2023, na Universidade Federal Fluminense, em evento que celebrou os 40 anos de publicação do livro *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso, de Eni Orlandi.

Bethania nos lembra das reflexões sobre o autoritarismo e o discurso pedagógico, presentes em texto publicado ainda na década de 1970, e incluído em *A linguagem e seu funcionamento*.

Eduardo Guimarães, no texto *Conjuntura e percurso de A linguagem e seu funcionamento*, analisa de que modo Eni Orlandi abre espaço, no livro, para o embate permanente entre diversas posições próprias das teorias e métodos das ciências humanas e sociais, e ao mesmo tempo sustenta uma posição em meio a esse embate.

Em *Construindo caminhos*, Mariza Vieira da Silva conta que, ao conhecer Eni Orlandi e a Análise do Discurso na época do lançamento do livro *A linguagem e seu funcionamento*, passou a ter acesso a uma filiação, um dispositivo de análise para trabalhar "coisas a saber". Mariza destaca como foi pega pela teoria por causa do seu desejo de compreender a escola brasileira e o ensino de português como língua nacional — e retoma em seu texto o debate sobre o discurso pedagógico, presente em *A Linguagem e seu funcionamento*.

Mónica Zoppi Fontana, no texto *Uma escrita que faz diferença*, analisa especialmente a inclusãode dois capítulos na segunda edição de *A linguagem e seu funcionamento*, em 1987, e destaca a frase de Eni Orlandi ao anunciar tal acréscimo — "por sentir que faziam falta". Mónica levanta algumas questões em torno do que faria falta dizer em 1987, e o que estava sendo dito no espaço acadêmico na década de 1980, no campo dos estudos da linguagem. Ao refletir sobre as condições de produção daquele momento, e convidar o leitor a produzir uma (re)leitura desses dois textos nos dias de hoje , Mónica destaca o quanto o livro de Eni Orlandi "desbravou os caminhos, abriu horizontes", e produziu um "assentamento teórico" (expressão citada a partir de uma fala de Eni) que "disputou posições destemidamente e fincou modos outros de trabalho".

Freda Indursky, ao longo do seu texto intitulado *A linguagem* e seu funcionamento. *As formas do discurso: a fundação da Análise do discurso no Brasil*, percorre os capítulos do livro de Eni Orlandi e

analisa de que modo a sua publicação representa "um acontecimento discursivo fundante no campo dos Estudos da Linguagem" — e aqui a autora remete à noção de acontecimento em Pêcheux e à presença da palavra fundante em prefácio de Eni Orlandi para um outro livro, O discurso fundador, de 1993. Para Freda, esse acontecimento, que ela celebra, juntando-se a outros no presente livro, pode ser considerado um "marco histórico-inaugural" da Análise do Discurso no Brasil, movimentando a cena teórica daquele momento, em meio a estudos linguísticos já estabilizados.

Fechando essa primeira parte do presente livro, o texto *As formas da leitura; 40 anos de história*, de Maria Cristina Leandro Ferreira, enfatiza em Eni Orlandi "o trabalho generoso e pedagógico de nos apresentar aos principais nomes da linha teórica francesa e garantir, com seu aval e seu próprio envolvimento, a tradução dos textos clássicos que correspondem à fundação da Análise do Discurso na França". Para destacar a relevância do livro e do como foi pensado por Eni, Maria Cristina traça todo um percurso históricoteórico sobre as condições de produção do surgimento da Análise de Discurso Francesa, no final dos anos de 1960, e da Análise do Discurso Brasileira, na década de 1980.

"Funcionamento e discurso", a segunda parte deste trabalho, inspirada no capítulo com o mesmo nome do livro *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, de Eni Orlandi, inicia-se com o texto *Trajetos discursivos do olhar em análise. A resistência em movimentos*, de Suzy Lagazzi que afirma ter sido decisiva a maneira como Orlandi ressignificou a abordagem do social, trazendo para o conflito e o confronto a possibilidade de serem analisados discursivamente pelacontradição, para além de relações opositivas, em demandas insistentes pela resistênciano simbólico. Em suas incursões recentes pelo social na materialidade da fotografia, a autora, tocada pelo confronto dos sentidos presente na formulação visual dasfotos que analisa, reclama o "trajeto discursivo do olhar" como

um procedimento analítico para acompreensão da ancoragem visual.

Luciana Vinhas, autora do texto *Tipos de discurso e leitura do espaço urbano*, considera a cidade – a partir de estudos de Orlandi sobre este objeto em aliança com o trabalho empreendido por esta autora acerca das formas do discurso, apresentado na obra "A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso" –, tentando observar a paráfrase e a polissemia pela sua configuração material, no enlace entre o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade. Sua inspiração para a escrita deste texto veio da observação de um acontecimentourbano derivado do encontro de duas escolas em uma mesma rua da cidade de PortoAlegre, Rio Grande do Sul.

O próximo texto, *Um inventário digital e(m) práticas de leitura*, de Ceres Ferreira Carneiro, Fernanda Luzia Lunkes e Silmara Dela Silva, se ocupa em discutir, à luz da análise materialista de discurso, o funcionamento das práticas de leitura, fundamentais para a constituição do Inventário digital de termos e conceitos em discurso e mídia. Dessa forma, as autoras são levadas a traçar um percurso reflexivo no qual colocam em questão as práticas de leitura sob a perspectiva discursiva; práticas de leitura que se impõem, no movimento de pesquisa, e que possibilitam atribuir sentidos.

Na sequência, Evandra Grigoletto, autora do texto *O* funcionamento da memória no discurso político atual: os efeitos do autoritarismo na democracia, para refletir sobre os efeitos do autoritarismo na democracia, observados a partir do funcionamento discursivo da memória, elege como objeto de análise o discurso político contemporâneo. O objetivo da autora neste texto é analisar os limites (im)possíveis entre democracia e autoritarismo em enunciações políticas atuais, a partir de imagens e falas que circulam na rede, centrando o olhar, sobretudo, no funcionamento da memória.

Maria Cleci Venturini e Verli Petri se propõem a refletir sobre os conceitos de memória, circulação de sentidos e narratividade,

desenvolvidos por Orlandi, visando analisar a discursividade sobre o Holocausto. Com o texto *A narratividade do Holocausto em dois espaços de memória*, as autoras partem da conceituação de paráfrase e polissemia, tal como pensados na Análise do Discurso autoritário em *A linguagem e seu funcionamento*, para discutir os mecanismos de direcionamento da interpretação e da compreensão relativamente ao massacre de judeus durante o III *Reich*.

No texto *A contenção da polissemia no discurso da Mídia Ninja*, Alexandre Ferrari traz como *corpus* analítico publicações da Rede de Comunicação Mídia Ninja, tendo como objetivo mostrar como a relação entre os discursos Jornalístico e Autoritário é constitutiva. Citando Orlandi acerca dos dois processos fundamentais no funcionamento da linguagem: o da polissemia e o da paráfrase, o autor trata do imaginário sobre a mídia alternativa referindo-se especificamente à Mídia Ninja que se diz romper com as formas tradicionais de produzir informação.

Jonathan de Moura e Viviane Soares, no texto Fake News e saúde: gestos de leitura entre o autoritário e o polêmico, propõem refletir sobre o fato de que a construção de umsujeito-leitor crítico não possui um caráter automático, mecânico, mas um caráter ético, atravessado pela ideologia, em que a leitura e a interpretação estejam ligadas ao polêmico na escola. Os autores têm como interesse geral dar visibilidade ao papel central da linguagem na compreensão das fake news e, ao mesmo tempo, colocar pesquisadores do campo de estudos da linguagem em diálogo direto e aberto com pesquisadores de outros campos do conhecimento, como, por exemplo, os da área da saúde.

Felipe Dezerto, em seu capítulo intitulado A tradução como metodologia de ensino: o português e o francês na ilusão referencial entre-línguas, produz um gesto de análise da obra Nova Grammatica Franceza, de Emilio Sevène, que foi referência para o ensino de francês, presente no Programa Nacional de Ensino de 1856 e questiona sobre seus possíveis efeitos na memória da língua

da nação brasileira. Em sua análise dos exemplos propostos na gramática, destaca-se o funcionamento das equivalências dos sons do português e do francês, pela presença do "como", e de como é feita uma correspondência entre as palavras do francês e do português justapostas.

Por fim, nesta segunda parte do livro, temos o texto Funcionamento argumentativo da linguagem: paráfrases, ausência e saturação referencial, de Gleiton Bonfarte que se debruça sobre a história das ideias e sobre a epistemologia da AD materialista para tatear a possibilidade de pensar o funcionamento da linguagem como argumentativo. No texto, o autor se refere a exemplos considerados íntimos e familiares para explorar algumas questões que a argumentação pode levantar para a filosofia e para a AD materialista quanto à ausência (no caso, omissão polissêmica de signos e estruturas sintático-morfológicas) e à saturação referencial (principal ingrediente no jogo da polissemia).

Com o título de "Análise do Discurso em práticas", a terceira parte do livro traz textos de Claudia Pfeiffer e Ronaldo Freitas; Luciene Jung de Campos e Luiz Carlos Martins; Andréa Rodrigues, Élcio Fragoso e Juciele Dias; Carolina Fernandes, todos com debates sobre práticas produzidas com base na abordagem teórica da Análise do Discurso na perspectiva materialista.

No texto *Uma prática de escuta e desestabilização em meio ao funcionamento do discurso pedagógico*, Claudia Pfeiffer e Ronaldo Freitas discursivizam sobre a prática de produção do que denominam se "oficina-experimento" sobre o funcionamento do discurso pedagógico, de Eni Orlandi e é determinada pela tensão entre o discurso autoritário e o discurso polêmico, mas que ao mesmo tempo coloca em jogo a abertura para o lúdico e para possibilidade do sentido outro, da polissemia.

Inscritos na proposta de uma atividade de análise dos processos audiovisuais e seu funcionamento discursivo, Luciene Jung

de Campos e Luiz Carlos Martins de Souza, em seu capítulo *Veja Bem, de Jorge Furtado, e a oficina 'A Linguagem Audiovisual e seu funcionamento: sujeito, equívoco e resistência'*, descrevem como colocaram em prática uma oficina em que trabalham elementos básicos de linguagem cinematográfica e mobilizam conceitos da Análise de Discurso tais como: posições de sujeito; condições de produção; equivocidade, a resistência e as formas do silêncio; os gestos deinterpretação; a ideologia no audiovisual.

No texto *A questão da leitura: entre a memória e a atualidade*, Andréa Rodrigues, Élcio Fragoso e Juciele Dias remontam à leitura enquanto uma questão presente na constituição da Análise de Discurso na França e, a partir da descrição de práticas realizadas em uma oficina que ministraram, discutem como a questão da leitura toma forma no Brasil, pela obra de Eni Orlandi, em que a própria questão da leitura significa em relação às condições de produção dos discursos em circulação na sociedade e na história. As autoras e o autor buscam estabelecer como essa questão da leitura significa na atualidade em relação à questão do ensino e suas demandas.

No fechamento desta seção, temos o capítulo *O funcionamento do discurso pedagógico e suas implicações na prática*, de Carolina Fernandes, que apresenta uma análise sobre o funcionamento do discurso pedagógico nas práticas de leitura de um livro de imagens, *Cena de Rua*, de Angela Lago, produzidas por um orientando em estágio curricular no ensino fundamental. A autora destaca ao mesmo tempo as implicações na produção de gestos deleitura e de autoria nos textos escritos na escola e como a posição sujeito em formação pode ou não ser determinante dos efeitos de sentido produzidos na leitura em sala de aula.

A quarta parte a compor o livro intitula-se "Percursos na história das ideias linguísticas" e apresenta os textos de Vanise Medeiros, Ana Cláudia Fernandes Ferreira, Lívia Letícia Buscácio e Carolina Rodríguez-Alcalá.

As autoras desta seção partiram de reflexões sobre os capítulos 'O sentido dominante: a literalidade como produto da história', e 'O discurso pedagógico: a circularidade', ambos escritos por Eni Orlandi em *A linguagem e seu funcionamento*, para debater a atualidade do pensamento da autora sobre sentido literal, paráfrase, polissemia e discurso autoritário. São artigos situados nos caminhos de pesquisa em História das Ideias Linguísticas que elas articulam com seus objetos de pesquisa.

À luz da discussão sobre a historicidade do sentido literal, Vanise Medeiros, em Sentido literal é efeito de sentido: reflexões em torno da verbetização em instrumentos linguísticos contemporâneos, nos diz que aprendeu com Eni a ler nas margens e bordas dos textos os modos de funcionamento da linguagem que enunciam e denunciam a desigualdade social. O objeto de estudo de Vanise é a prática dicionarística na contemporaneidade, e as formas de controle dos sentidos que lá podem se instalar. Como corpus, ela se propõe a analisar três instrumentos linguísticos atuais - Dicionário de favelas Marielle Franco, Dicionário Capão e Novas palavras — visando, sobretudo, investigar o processo de verbetização que se constitui no Dicionário de favelas Marielle Franco.

Com o título *Fazendo história das ideias linguísticas no fazer da Análise do Discurso*, Ana Cláudia Fernandes Ferreira propõe como reflexão um caminho inesperado: como que Eni Orlandi foi fazendo história das ideias linguísticas ao realizar uma leitura crítica da linguística ao mesmo tempo em que foi construindo seu próprio percurso teórico em Análise do Discurso no Brasil? Para tanto, recorta um trajeto de leitura em escritos de Orlandi sobre o sentido dominante e os efeitos da literalidade como produtos da história. De acordo com Ana Cláudia, na construção do saber linguístico em Análise do Discurso, Orlandi precisou constituir de outra maneira o objeto língua, da linguística, relativamente ao objeto discurso, da Análise do Discurso.

Felipe Dezerto, em seu capítulo intitulado *A tradução como metodologia de ensino: o português e o francês na ilusão referencial entre-línguas*, produz um gesto de análise da obra *Nova Grammatica Franceza*, de Emilio Sévène, que foi referência para o ensino de francês, presente no Programa Nacional de Ensino de 1856 e questiona sobre seus possíveis efeitos na memória da língua da nação brasileira. Em sua análisedos exemplos propostos na gramática, destaca-se o funcionamento das equivalências dos sons do português e do francês, pela presença do "como", e de como é feita uma correspondência entre as palavras do francês e do português justapostas.

A análise de materiais didáticos produzidos para o ensino de língua/linguagem para surdos é o campo de questionamentos desenvolvido por Lívia Buscácio em *O repetível em instrumentos linguísticos na educação de surdos no Brasil*. Com suas análises, a autora vai mostrando como se encontra constituído, ao longo de décadas, a permanência de um processo de produção de sentidos que não apenas significa os estudantes surdos, mas sobretudo produz para estes estudantes um imaginário de unidade moral e serventia para o trabalho. A autora, com seus gestos de análise, discute o funcionamento da paráfrase como construção linguageira de formas do repetível da memória discursiva.

Carolina Rodríguez-Alcalá, com a proposta de discutir a constituição do saber sobre a língua, tanto o científico quanto o do senso-comum, objetiva percorrer *A concepção de paráfrase e polissemia de Eni Orlandi na História das Ideias Linguísticas*. Com a autora do capítulo, percorremos os caminhos teorizados por Orlandi ao estabelecer os limites tensos e fluidos da relação entre o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia, e, desta forma, percorremos os caminhos de Carolina buscando avançar na compreensão sobre a historicidade das línguas e das ideias que são formuladas sobre elas.

O presente livro é um convite à celebração da publicação de *A linguagem e seu funcionamento*, uma obra que apresenta o pensamento de Pêcheux a partir de uma leitura insubmissa formulada por Eni Orlandi. Dizemos leitura insubmissa porque a autora dialogou criticamente com a linguística que se fazia na época, propôs novos objetos de análise, formulou conceitos como paráfrase/polissemia, formas de discursos, sentido como intervalar, marca(s) x propriedade(s) do discurso, e deu início à formulação de outros tantos, como a questão da completude, a de legibilidade, a de formas abstratas, a do silêncio, sem contar que também neste livro já se encontra a construção de procedimentos de análise inéditos.

Ao reunir os textos aqui presentes, estamos propondo uma publicação em torno de um livro e de sua autora, reafirmando que a Análise do Discurso está em funcionamento no Brasil e no exterior, viva, forte, atuante, sempre inovando e formando novos pesquisadores. Por fim, deixamos registrado nosso agradecimento à FAPERJ pelos recursos (processo E-26/210350/2023 [289240]) que permitiram a confecção deste livro.

Julho de 2024

# A LINGUAGEM E SEU FUNCIONAMENTO NA HISTÓRIA DAS IDEIAS

### A Linguagem e seu Funcionamento – As formas do discurso

Eni Puccinelli Orlandi IEL - Labeurb - Unicamp / Unemat/ CNPq

#### Primeiro Passo

Eu diria que, no meu longo percurso anterior à Análise de Discurso, eu já me produzia intelectualmente, com muito vigor e excelentes professores, formadores mesmo de sujeitos da ciência e da cultura. Descendente de imigrantes, vivia os paradoxos de minha gente: dedicados, cuidosos do conhecimento, alimentando valores, mas nem sempre com bens culturais e científicos acessíveis. No entanto desejados. Nessa minha história, era a força da tradição clássica que me impulsionava, me movia. Já no colegial, meus estudos de latim, francês e grego¹ me ilustravam na cultura clássica.

Ler Camões ("As armas e os barões assinalados, que, da ocidental praia Lusitana") ao mesmo tempo em que iniciava minha leitura da Eneida, de Virgílio, sonoramente cantado em seus versos épicos, em sala de aula, sob a regência do professor Felipelli ("arma virumque cano, Troiae qui primus ab oris"), que me fazia vibrar a alma, era algo que, em mim, calava fundo. Vivendo no ou à beira do campo, aqueles sons ressoavam uma vida maior em mim. De um lado, Camões (1572, séc. XVI), a história de Portugal, de outro,

<sup>1</sup>Também espanhol, e as poesias de Gabriela Mistral, declamadas em aula pela minha professora Dona Baby "si hay um hueco em tu vida, llénalo de amor".

o Lácio, a história da chegada a Roma, cantada por Virgílio no séc. IAC. E tudo não parou aí. Foi muito longe. Já na Faculdade, com Jorge de Sena, pega na linguagem pela Lírica de Camões, me coube pesquisar o tópico de "alma minha gentil", que encontrei em Adriano: "Animula vagula blandula", que eu gostaria de tatuar em meu braço. Sim, o clássico tatuado na pele.

Aqui devo fazer um parêntese: esse impulso clássico, imenso, de fôlego maior, nunca deixou de fazer com que eu entendesse também em grande o que é do povo: a pixação, o rap, a tatoo. O que me foi ensinado pelo meu querido professor Jorge de Sena era profundamente humano. Radicalmente político. Assim como era a leitura do *Heiligstät testament* de Beethoven. Literatura, Filosofia, Política, Economia me formavam. E a formação clássica me deu o olhar para dar extensão, profundidade à vida intelectual.

Se aprendi algo, com esses tópicos presentes em muitos autores e em várias épocas, é que versões não são a repetição do Mesmo. São o elogio dos muitos modos de significar em suas diferenças, que cada um aporta. Não são os conteúdos que valem. É a forma material, e esta envolve o autor, sua vida, seu poder simbólico.

Eu frequentava a Biblioteca Municipal de Araraquara que era muito rica em livros e em frequentadores: José Celso Martinez, Ignácio de Loyola e muitos outros, entre eles meu professor de Latim, Dante Tringali. Jovem estudante, de minha janela do pensionato, eu via, madrugada adentro, o prof. Dante Moreira Leite, estudando, escrevendo. Quando ficava até de madrugada na rua, ouvindo Filosofia, em conversas animadas com Luiz e Fausto Castilho, ao voltar para casa, eu atravessava a Praça da escola de Belas Artes e parava para conversar com o prof. Jorge de Sena, que adentrava noite afora, fazendo traduções para poder sustentar sua família numerosa. E falávamos sobre tudo: desde D. Sebastião até a ditadura de Salazar e seus desmandos. As casas dos professores eram abertas. O prof. Clemente Segundo Pinho, professor de

Filologia, que foi o primeiro a me falar de Linguística, porque reconheceu em mim "pendor" para esses estudos, me recebia em sua casa e me indicava leituras, antes mesmo de termos linguística no curriculum. E me fez apresentar, em seminário, frente a todos os professores, sem que eu tivesse sido prevenida, um trabalho que fiz sobre S. Jerônimo e a Vulgata. Mais tarde recebi o que considero um título maior do prof. Maurer que dizia, em documento, para minha contratação na USP, na sua vaga de aposentadoria, que eu tinha "grande talento" para os estudos linguísticos. Mas não era só de linguística que se alimentava minha formação na faculdade. Tive Economia com Paul Singer, Filosofia com Lebrun, Porchat, Fausto Castilho, Psicologia da Percepção com Dante Moreira Leite e muitos outros grandes professores. E latim, então estudando Lucrécio, com o prof. Dante Tringali. Inesquecível em sua voz pausada e insistente. O mundo clássico me acompanhava e era meu maior sustento. Acrescida, na Faculdade, por Jorge de Sena, com os estudos da Lírica de Camões.

E como já disse em outras ocasiões, ser de esquerda não era se dizer de esquerda, era ler muito, ter muito conhecimento desde Hegel, Marx, até um enorme compêndio de Economia Política da URSS. E horas intermináveis de discussão com colegas, assim como frequentar o Partido.

E foi com isso tudo que, embalada por esse mundo de muita vida intelectual, desde as primeiras linhas, (me) reconheci em M. Pêcheux e sua proposta de Análise de Discurso, no seu AAD69. Foi pelo caminho clássico e pela linguística, — mais a de Saussure e menos a de Chomsky — que aportei na praia do discurso.

Ali eu encontrava minha pele. Nada a tiraria de mim.

#### Segundo passo

O ensaio como forma: Adorno. Como iniciar uma forma de conhecimento que fazia sentido em mim e que eu vislumbrava desenvolver, aprofundar, dar forma mesmo? Eu contava com minha

história de leituras e com o objetivo a ser alcançado. De disponível mesmo, um livro: AAD69 e alguns artigos esparsos. Como diz Adorno,

#### Terceiro Passo

Escrever o livro. Uma síntese teórica? Não foi esse o caminho. Foi o caminho mais difícil: escrever um livro através de análises. E

com a Linguística inspirada em uma ciência que tinha como campo metafórico a Linguística, a Psicanálise e as Ciências das formações Sociais: Marx, Freud e Saussure em suas relações contraditórias.

foi o que fiz. Mesmo não tendo em Pêcheux um modelo de Análise já que a análise automática foi extremamente importante teoricamente, heuristicamente produtiva, mas insuficiente do ponto de vista analítico.

Eu sou linguista de formação. Eu faço análise. Assim faço análise, na Análise de Discurso.

O título do livro é bastante expressivo: Funcionamento e formas do discurso. Noções candentes no momento científico no campo da linguagem em que me inscrevo. A noção de funcionamento crítica à noção de funções da linguagem, à comunicação etc., é que permite a análise, se distanciando das funções da linguagem. E a noção de forma. Em seus múltiplos sentidos, mas delimitando um espaço muito particular no pós-estruturalismo. E transferi do terreno do estruturalismo a noção de forma material (linguístico-histórica) para o território da análise de discurso. Noção que, redefinida, me fazia compreender a materialidade da linguagem na tríplice relação: linguagem, sujeito, história. E assim, sabendo que cada análise era inédita, ia construindo meu dispositivo teórico em batimento com o dispositivo analítico, mas sem me pautar por um modelo. E cada análise alimentava minha compreensão da teoria, a alongava, a fazia existir.

E foi muito particular o que desenvolvemos com nossa Análise de Discurso no Brasil. Porque com as análises de nossos materiais e a compreensão da teoria através da prática analítica fomos, ao mesmo tempo, abrindo um espaço para a nossa reflexão e análise de discurso e, simultaneamente, criando uma nossa tradição, inscrevendo-nos na nossa história de reflexão sobre a linguagem. Isso nos deu originalidade e inovação, para usar termos tão próprios ao discurso do conhecimento atual.

#### Quarto passo

As condições de produção da publicação do livro *A Lingua*gem e seu funcionamento — as formas do discurso.

A primeira edição foi enviada por correio para a editora Brasiliense. A escolha foi feita pela minha história. Eu admirava o editor: Caio Prado. Editora muito respeitada, conhecida e de esquerda. Quem deu o parecer favorável à edição foi a Marilena Chauí. Sentia falta, me disse, de um trabalho com a linguagem, na área de Linguística, como era o *A Linguagem e seu funcionamento*. Vinha ocupar um espaço totalmente disponível para o tipo de reflexão que meu livro propiciava. Estava dado o passo decisivo quanto à publicação.

Já na segunda edição, cria-se a Pontes editores. O Reinaldo me convida para a publicação de meu livro. São lançados 4 livros, entre eles, o meu *A Linguagem e seu funcionamento* – as formas do discurso, em sua primeira edição na Pontes. E a Pontes lança logo após mais quatro livros. E torna-se a editora que leva adiante uma programação em que a Análise de Discurso encontra seu lugar. E em que o *A Linguagem e seu funcionamento* recebeu várias edições. Era lido não só na Linguística, mas em todas as áreas do conhecimento. Dava-se conta que a linguagem é uma questão para as ciências em geral. Pela Análise de Discurso. Ciência ponte para as Ciências Humanas. E que suscitava muito interesse na educação e nas Artes, nas comunicações, na psicanálise e na psicologia, na geografia, na arquitetura e urbanismo. Trazia em si um projeto de estudos da linguagem de filiação materialista e isto se firmou com muita força já nos finais dos anos de chumbo.

E aí entramos em outro projeto cuja história ainda precisa ser contada: a da Análise de Discurso no Brasil. Não exportamos só o agro. Exportamos conhecimento. E a Análise de Discurso certamente faz parte desse rol de exportações. Em suas muitas filiações teóricas, entre as quais a que eu pratico e que sustenta minha posição no *A Linguagem e seu funcionamento* é, sem dúvida, a mais combativa.

#### Anexo

Transcrição<sup>1</sup> do debate ocorrido após a conferência intitulada "A linguagem e seu funcionamento – as formas do discurso", proferida por Eni P. Orlandi<sup>2</sup>

**Eni Orlandi**: (...) Vou parar aqui e ficar disponível para perguntas.

(aplausos)

**Bethania Mariani**<sup>3</sup> – Lembro, Eni, que o pessoal da Educação Física queria trabalhar com cadeirantes, né...?

Eni Orlandi - Sim. Hoje eu até falei sobre isto na hora do almoço. Era a questão de perceberem quais áreas abririam, vamos dizer, espaço para a reflexão sobre a linguagem; e em muitos campos isto aconteceu...né? Então, não era como esses temas eram tratados naquelas disciplinas. E aí, uma das áreas em que isso pegou muito forte foi a Educação. *A linguagem e seu funcionamento* foi o lançamento do primeiro livro, esse sobre as formas do discurso. E a questão da linguagem para a Educação foi sempre muito forte, né, o interesse dos educadores por isso. E hoje, no meu presente,

<sup>1</sup> Transcrição da gravação do debate: Sthépany da Silva Emidio e Julia Borges da Silva Arruda de Souza (bolsista IC FAPERJ sob orientação de Bethania Mariani). Revisão da transcrição: Bethania Mariani e Andréa Rodrigues. Revisão e atualização da transcrição: Eni Orlandi.

<sup>2</sup> Conferência apresentada na mesa-redonda intitulada *A linguagem e seu funcionamento*, composta por Eni Orlandi e Bethania Mariani, ocorrida em 12 de setembro de 2023, na Universidade Federal Fluminense, como primeira mesa do III ENADIS / A linguagem e seu funcionamento – 40 anos de Análise do Discurso no Brasil.

<sup>3</sup> Professora titular no Departamento de Ciências da Linguagem da UFF; doutora em Linguística pela Unicamp.

28

eu estou aposentada e sou professora convidada do Estado do Mato Grosso<sup>4</sup>, onde eu estou exercendo plenamente, aquilo que eu procurei aprender nesses anos todos com a questão da educação. E, tem um efeito maravilhoso sobre os jovens professores, que se propõem a realmente se dedicar ao ensino... ao ensino fundamental e médio, também, não só o superior. Então isso é mais uma das coisas para se deixar bem presente... Eu não queria perder a oportunidade justamente falando sobre todas essas linhas de trabalho, Bethania... A questão indígena que eu vi, que foi tão forte o trabalho, também nessa área, do discurso, da linguagem, para a reflexão sobre a questão das diferenças em geral, a questão das minorias....Eu acho que a Análise do Discurso, de certa maneira, pela própria teoria, método e pela maneira da escuta que ela propõe, antecipava já, eu acho, e muito, a nossa capacidade, e dos analistas do discurso em geral, em trabalhar com todas as surpresas que a linguagem foi trazendo, pra sociedade e pra história e que nos surpreendia, também, mas nos levava à frente da pesquisa não só analítica mas teórica em Análise de Discurso, porque eu acho que é isso que é uma coisa que também é importante, quer dizer, não foi só pelas análises que a gente fez com que se caminhasse muito na Análise de Discurso, foi pela teoria, e pela relação da teoria com a análise, você sabe. Mas, aí, vêm os campos diferentes, Bethania, eu entendo um pouco assim, eles vinham preocupados porque eles tinham uma coisa para analisar, mas quando eles chegavam, eles começavam a perceber que o furo era mais embaixo, ou seja, eu preciso aprender a teoria pra poder fazer isso. Então, né... Como?

Pessoa não identificada - Não tem uma receita fechada.

**Eni Orlandi** - Não tem uma receita fechada. E isso era uma das coisas que estavam no meu livro, e que eu queria finalizar essa primeira fala com isso. Se esse livro, vamos dizer, se ele é um marco

<sup>4</sup> Ministrando disciplinas e orientando na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT).

de algo nesses 40 anos, é dessa abertura, na verdade, que ele traz nele mesmo, né? Porque não é um livro que fecha, é um livro que você fechou e ele ficou ali em aberto como material de reflexão, não é? Por quê? Porque ele traz nele essa abertura; é a parte que eu ia falar, depois de falar sobre a relação com a Educação e a Educação Física. Se vocês observarem, a conversa é com muita gente, são muitas áreas mesmo, e com várias questões, com várias interrogações que eu mesma me fazia, mas que eram Análise de Discurso, também pela maneira como a teoria se dá...a análise vai avançando, questões vão se colocando pra aqueles que se dedicam, então, é assim, não é?... é um mundo de conhecimento disponível, disponibilizado eu diria, mas também ainda disponível, ainda a ser feito, e isso é algo...que é da teoria... foi isso que me atraiu para a Análise de Discurso...não se constituir numa ciência fechada com certas respostas que se dão pela repetição. Então eu acho que isso que a Bethania perguntou foi sobre essa questão de outras áreas, por exemplo, na Educação Física... e na Educação era assim, um público imenso que vinha às aulas... tentar justamente "aplicar" a Análise de Discurso; depois eles percebiam que não dava pra aplicar, eles tinham que voltar para suas áreas e continuar a trabalhar, continuar teoricamente investidos, vamos dizer né?..., pra poder fazer o que fazíamos com a linguagem pras outras áreas também, que é, sempre, aquilo que foi dito sobre o retormo, pois é quando você retorna que você transforma, você não retorna apenas, tem que haver uma transformação, então isso produziu efeitos inesperados, realmente não esperávamos tanto retorno justamente dessas vias, como, por exemplo, nessa área de Educação Física, não é? A questão da dança em cadeiras de rodas foi um começo... começou com a Eliana, mas, depois, teve outra mestranda, a Marina... que também se interessou e era de outra área da Educação Física e trabalhou, enfim, começou com esporte, com futebol, e depois ela trabalhou com futebol na cultura indígena, e foi fazer pesquisa de campo, e através da Análise de Discurso,

trabalhou com os Índios com futebol, procurando entender quais sentidos estavam sendo constituídos ali... Tudo isso pra dizer... é aí que começa esse movimento, que vai continuando, sempre, não é? Com essas pontes, vão se desenvolvendo novos caminhos. Aí eu olho aqui... é até perigoso falar os nomes e esquecer algum... que cada um dos olhinhos que estou vendo aqui... que foi um orientando meu, ou que conheci de outras épocas, hoje eu vejo o quanto que o trabalho de todo mundo caminhou, e não só deles mesmos, há alunos que se formaram e que continuam a trabalhar nessa área. Então, mais ou menos, Bethania, o que eu tinha que falar para você é isso...

**Bethania Mariani** - Acho que a gente continua com a conversa... Quem gostaria de falar... acho que era bom pegar o microfone... então, gente!

Clevisvaldo Pinheiro Lima<sup>5</sup>-Vou abrir os trabalhos! Boa tarde a todos e a todas. Meu nome é Clévis, eu sou da UFPI, Teresina, Piauí. E aí eu queria que a professora... é sempre muito bom ouvir a professora Eni falando... mas eu queria, professora, ouvir a senhora falar um pouco sobre como foi o processo de institucionalização da AD, né? A AD enquanto uma disciplina de uma universidade, e um pouquinho sobre as dificuldades e como foi formar... que aqui tem muitos professores que foram formados pela senhora, então queria que a senhora falasse um pouco disso.

Eni Orlandi - Uau! É muita coisa.... mas é o seguinte... vou começar...... Sobre a questão da institucionalização, eu acho que tem, tem, sim, muitas coisas pra falar...Foi uma dificuldade, justamente... como não existia essa disciplina.... ah, não está ouvindo? Está melhor? Desculpa. A gente não sabia que vocês não estavam ouvindo... [risos] Ah, agora entendi... Bom, mas enfim, a institucionalização foi difícil, bem difícil. É que havia uma parte da história que ficava em silêncio, então, a questão da institucionalização...

<sup>5</sup> Professor Adjunto I, Libras, da Universidade Federal do Piauí; doutor em Linguística pela Unicamp.

(problemas com o microfone: vozes... plateia rindo e comentando)

Eni Orlandi - Vocês estão ouvindo agora? Tá bom, desculpa...deviam ter falado antes, estão vendo, por que tem essa coisa do silêncio? Não é para ficar em silêncio...é para falar. Então, a questão da institucionalização é comum e é mais ou menos assim que acontece, eu acho, sempre, quando você traz uma disciplina, que é nova, enfim... No nosso caso tem uma particularidade importante... Na USP, eu consegui chegar perto da Análise de Discurso e já dar um curso que falava em discurso na pós-graduação... Agora, na UNICAMP, as pessoas que conhecem a história da UNICAMP sabem disso, ela começou, o programa da UNICAMP começou com pós-graduação e depois é que instalaram a graduação... Então, logo que eu comecei, eu dava Análise de Discurso só na Pós-Graduação... então, na Pós-Graduação, não foi fácil, foi bastante cheio de asperezas, vamos dizer, mas foi possível porque era na pós, vamos dizer, era mais possível, porque era na Pós-Graduação. A dificuldade foi justamente conseguir na graduação que existisse a Análise de Discurso, como disciplina da graduação. E a dificuldade que era posta aí era a seguinte: disciplina que não tem na graduação, não tem concurso, não teria...Então foi uma luta muito grande para conseguir institucionalizar dessa maneira. Mesmo existindo... quando eu dava... quando era pra dar curso na graduação, eu era escolhida para dar curso de Filologia, porque eu tinha vindo da USP e eu sabia Filologia, dava outros cursos e não me davam aulas de Análise de Discurso para ser dada na graduação, que era pra não formar interesse, e não manter uma passagem da graduação pra pós. Então era isso... os grupos se disputando, coisa que existe... na vida acadêmica; a gente encontra as dificuldades... Então, foi sim uma luta a institucionalização... Ela se deu com esses percalcos, mas se deu, quer dizer, no sentido seguinte: começou, justamente, começou na pós e, também, teve uma coisa muito favorável que foi um curso de inverno que foi dado em 1981,

eu acho. Um curso de inverno, eu entrei em 1979 na UNICAMP, em 1981 teve o curso de inverno e eu dei aula no curso de inverno, escapou isso... deles... desse...certo grupo que não gostaria que tivesse Análise de Discurso. Uma das coisas que era um entrave era porque falava de política, porque falava de ideologia, porque falava de sujeito, não é... com todas as reflexões que isso trazia, etc... Então... e aí não foi por conta só dessa coisa de uma divisão que às vezes parece fácil fazer, né, entre o formalismo, não é, e o não formalismo... não era só isso naquela época, era além disso. E era por essas questões que são da ordem que nós conhecemos tão bem no discurso, contra a diferença, contra a questão da linguagem, tratada nessa questão do sujeito, da questão da ideologia... A Françoise Gadet<sup>6</sup> me disse um dia: "Assim como é difícil você institucionalizar a Psicanálise, a Análise de Discurso também é difícil.". Na França, eles não tinham curso de Análise de Discurso na Universidade... A Denise Maldidier ficou encantada quando chegou aqui, e aí já estava institucionalizado, e na minha porta estava escrito Análise de Discurso... E a Denise olhou aguilo com um estranhamento... e falou: "Nossa...". Deu uma respirada..., escrito dentro da instituição, na universidade...(vocês estão ouvindo? porque agora parece que baixou o som). É...e ver escrito Análise de Discurso na porta, assim, de um curso... era uma coisa impossível na França, né... E, então, nós já tínhamos. Não demorou muito para ser institucionalizado assim na UNICAMP, mas foi difícil sim porque havia resistência e depois essa coisa de grupos também, então pode haver Análise de Discurso, mas não

<sup>6</sup> Linguista francesa, é professora na Universidade Paris X-Nanterre e ministrou, como visitante, cursos na UNICAMP nos anos 1990. Integrou o grupo de pesquisadores que fundou a Análise do Discurso na França, ao lado de Michel Pêcheux.

<sup>7</sup> Linguista francesa, foi professora na Universidade Paris X- Nanterre e atuou como professora visitante na Unicamp no início dos anos 1990. Integrou o grupo de pesquisadores que fundou a Análise do Discurso na França, ao lado de Michel Pêcheux.

essa, né... A gente pode fazer a textual, a gente pode fazer outras... ligadas nas comunicações, a pragmática, a funcional, etc, mas essa, a materialista, ela tinha... tinha uma dificuldade maior da gente entrar nesse assunto né, nessas questões...Mas foi assim, foi na luta, foi no corpo a corpo, indo em reuniões de departamento, lutando para que houvesse e foi isso, foi luta. E teve muita parte dessa luta...em que entram os alunos, por que, justamente, com os cursos, vinham os alunos... Esse curso que eu falei, em 1981, que foi o curso... de inverno... a gente conseguiu... vieram alunos da América Latina toda. eram alunos de fora, também, né?... mas da América Latina veio em bando. E eles vieram e muitos ficaram porque viram que tinha Análise de Discurso, e na pós, né, comecando na pós... mas aí a luta foi levar também para a graduação, como eu disse, institucionalizar na graduação, para que houvessem cursos com a oportunidade de continuidade, porque sem, né, sem que houvesse, enfim, sem passar por todos esses critérios, as exigências, vamos dizer, institucionais, para que a Análise de Discurso tivesse seu futuro, não tinha jeito, então tinha que lutar em várias frentes, e.. é aí que eu falo que os alunos foram muito importantes, porque eles não só davam forças pra mim, né... porque o curso tinha alunos e tinha bastante alunos, os alunos eram investidos naquilo que faziam e tal, como comecava a crescer, a circulação da Análise de Discurso, porque também se não circula, atola né...essa coisa...Mas não, circulava também em outras instituições... começou... As pessoas começaram a falar disso mesmo fora de ordem, porque quando eu trabalhava na USP, mesmo que ainda não tivesse curso de Análise de Discurso, eu falava... quer dizer, chegava em um momento da aula que eu falava: "Olha tem umas coisas aqui que eu gostaria de falar...". Eu dava aula de sintaxe, eu dava sintaxe, e, em certo momento, entrava com Análise de Discurso; mas a aula de morfossintaxe era a melhor, dava mais chance. Foi daí que veio a forma material, que ressignifiquei na Análise de Discurso, né... é... era onde eu conseguia mostrar... entrava com a questão da

**Evandra Grigoletto**<sup>8</sup> - Boa tarde... Bem, pra quem não me conhece eu sou a professora Evandra Grigoletto, da Universidade Federal de Pernambuco. É... Eni, tudo bom? Eu quero assim, provocar aqui uma reflexão, e vou começar contando uma... uma história pessoal minha, vivenciada por mim. É, nesse final de semana, meu filho de 9 anos tinha prova de língua portuguesa na escola ontem, e aí estava lá entre a lista dos conteúdos, sentido real, sentido figurado e sentido real, né...

#### Eni Orlandi - Literal.

Evandra Grigoletto - Literal, e aí eu disse que "isso não existe meu filho.".E: "Como assim mamãe...Mas mamãe, a professora deu porque está no livro.". E eu falei: "Eu sei que está no livro, mas não existe". "Não, mas eu tô sabendo de tudo desse conteúdo, né." Aí o exemplo do livro era assim... é... por exemplo, "abobrinha"... é... "as crianças estão falando muita abobrinha na sala de aula", ou, "...e comendo abobrinha...". Aquelas coisas bem clássicas. Aí ele disse assim: "Como assim, me dá um exemplo". "Você quer ver por que isso não existe?". Aí eu recuperei o exemplo de uma música que eu cantei muito com ele, né, na eleição desse ano, do ano passado: "É hora de já ir, é hora de já ir, Jair embora". E eu disse pra ele: "Esse jair aí é literal ou figurado?" E aí ele ficou pensando: "É, não sei mamãe, acho que agora eu entendi o que você tá dizendo.". Mas enfim, toda essa história aqui pra assim... pensar porque que a gente ainda não conseguiu fazer com que essa discussão chegue na escola do ensino básico. Por que ainda na escola estar, entre a lista dos conteúdos,

<sup>8</sup> Professora Associada na Universidade Federal de Pernambuco; doutora em Letras pela UFRGS.

a história do sentido literal e do sentido figurado? Eu tava revendo aqui, enquanto vinha no avião né o... teu livro... que você fala muito bem dessa questão, do sentido literal que na verdade é esse sentido que é sedimentado e *etc*. Então...né... a minha questão é essa.

Eni Orlandi - Sim... mas, de certa maneira, você deu uma boa resposta... sedimentar, né, e aí na historicidade até sedimentar outra coisa, né, e tirar essa... abalar a práxis... conseguir abalar os fundamentos, a questão é ideológica mesmo, não tem muito jeito, é muito difícil. A gente fala de ruptura epistemológica, mas tem ruptura ideológica também, e essa é muuuito difícil da gente fazer. Essa daí é a que a gente luta o tempo todo, e é bastante difícil... e, infelizmente, eu acho que a gente teve um abalo maior ainda com essa extrema direita que a gente teve de... não sei qual é a palavra melhor pra isso, teve de engolir... Enfim, durante esses anos, isso mostra... que essa questão...é... acho que a questão está aí .E pra fazer movimentar ideologicamente é bastante difícil, e as instituições são muito afeitas a essas distinções, muito afeitas. Pêcheux ... porque é isso... ele repensou... Eu gosto do Pêcheux por causa disso... porque eu me identifico com ele com isso... só com isso, né? [risadas na plateia junto com Eni] mas com isso assim, me identifico muito... que é o seguinte... quando eu fico muito afobada, ou, enfim, aflita, com o real dessas histórias... eu vou pra teoria, tentar ver como eu me viro na teoria, se vou encontrar uma saída, também, encontrar reflexão pelo menos, né? reflexão como é isso..., para produzir algum efeito, em mim, inclusive, pra fazer face a esse tipo de luta, porque é uma luta mesmo. E aí não tem outro nome, é uma luta, e ela se dá também no conhecimento..., aliás muito no conhecimento, não é? Muito no conhecimento e na ignorância também, como temos visto que pode acontecer.

Bethania Mariani - A Suzy...

Eni Orlandi - Ah, mas tem mais uma coisa, desculpa, ...

estava precisando de lembrete, e ao olhar para a Maristelaº...Eu lembrei quando eu disse que era custoso, que é difícil, que tem que instalar e etc, vendo o trabalho que eu venho participando em Cáceres, na UNEMAT, né, com as duas presentes aqui, a Vera<sup>10</sup> e a Maristela, mas que representam um grupo ótimo lá, que está no PROFLETRAS lá, no caso, não é? Mas na Linguística a gente também acaba fazendo efeitos, produzindo efeitos... É o seguinte, tem que transformar em algum lugar pra esse lugar poder chegar a transformar outros. Aquilo que eu falei. Eu comecei, na UNICAMP, para que fosse institucionalizada a Análise de Discurso, foi na pós--graduação..., foi a luta maior, mas logo depois foi na graduação e aí... a coisa... se profissionalizou de fato. Então eu vejo no PROFLE-TRAS...na minha experiência é isso. A gente trabalha com alunos que já fizeram graduação, mas que trabalham no curso fundamental e médio, e aí o que vai acontecendo...é que eles vão se transformando. A Érica<sup>11</sup>, a Vera estava na defesa da Érica, que foi uma mestranda do ProfLetras. Lá na UNEMAT... e ela fez um mestrado muito bem feito, ela mostra toda a dificuldade, justamente, de quando ela vai dar aula, mesmo agora tendo aprendido tanta coisa pela Análise de Discurso, quando ela chega em sala de aula... como é difícil ainda ela conseguir mudar coisas ali, né? Pela própria maneira com que se estrutura a educação. Nós não podemos esquecer que não é só na sala de aula que se decide... vem lá do MEC, já vem de vários lugares, já vem da BNCC, já vem dos documentos tais etc. É discurso, ainda,

<sup>9</sup> Maristela Cury Sarian, professora na graduação em Letras e no ProfLetras da UNEMAT - Universidade Estadual de Mato Grosso; doutora em Linguística pela UNICAMP.

<sup>10</sup> Vera Regina Martins e Silva, professora aposentada da UNEMAT; doutora em Linguística pela UNICAMP.

<sup>11</sup> Érica Gonçalves Leandro, egressa da turma 7 do ProfLetras Cáceres-UNEMAT, ex-orientanda da professora Eni Orlandi, defendeu a dissertação intitulada *A formação do sujeito-autor: uma abordagem da argumentação na perspectiva discursiva* (2022).

e é contradiscurso que a gente tem que lutar também, e é isso, né, e acho que pra terminar um pouquinho, e não terminar tudo porque não termina, mas a resposta é essa né, a gente tem que trabalhar... é isso, agora indo pro lado justamente otimista dessa coisa, é um trabalho... A gente tem que trabalhar para que essas coisas se transformem... em algum momento. Como essa aluna minha, ex-aluna minha agora, Érica, mas todas as que passaram pelo PROFLETRAS lá, elas... são sujeitos que vão atrapalhar pelo menos o trabalho feito pela repetição, né, elas vão, de alguma maneira, fazer algo se mexer na Educação.

Bethania Mariani - Então... Suzy...

**Suzy Lagazzi**<sup>12</sup> – Só pra dizer... todo esse trabalho e essa luta pela institucionalização, que eu acho que é muito importante a gente trazer aqui, e aí, né, a mesa no meio daquelas janelas, cheias de alunos, da sua sala, onde se faziam tantas reuniões... e eu acho que dizer que o modo que você sempre acolheu as nossas inquietações, os nossos desejos, e fez com que cada um de nós sentisse que a sua questão era uma questão importante e que valia a pena, e esse seu acolhimento e esse modo de fazer com que nós cada vez mais déssemos atenção para aquilo que você inquietava... é, foi fundamental para que essa institucionalização acontecesse. Então, se você quiser lembrar um pouquinho dessas reuniões, como elas eram boas, né... que a gente era incitado a questionar, questionar, se perguntar, e te agradecer pelo acolhimento que você sempre nos deu,... ao grupo todo, e fez com que a gente aprendesse a prestar atenção naquelas coisinhas que tendem a passar batido, né?

**Carolina Rodríguez-Alcalá**<sup>13</sup>- (inint)...De qualquer forma, todo mundo conhece a Suzy Lagazzi da UNICAMP...

<sup>12</sup> Professora aposentada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNI-CAMP; doutora em Linguística pela UNICAMP.

<sup>13</sup> Pesquisadora do Labeurb/Nudecri e professora do programa de Pós-Graduação do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP; doutora em Linguística pela UNICAMP.

#### **Eni Orlandi** – E você é a Carolina!

Carolina Rodríguez-Alcalá - e eu sou a Carolina... Rodríguez... da UNICAMP também... É... eu acho que junto com o que a Suzy falou, fez parte daguela salinha lá.. é... apesar de eu ainda não ter nascido, né... [risos]... faz parte todas as pessoas que a Eni trouxe, né, e aí trouxe para o curso e dentro dessa valorização da pesquisa e da questão de cada um, tinha todo o incentivo da Eni de ir falar com... não me lembro de a gente falar com o Marandin<sup>14</sup>... com... nossa... inclusive quando trouxe o...Mainguenau<sup>15</sup>...inclusive que quando a gente começou a estudar a gente achava que fosse a Dominique! (risos) olha... bastidores, como dizem os jornalistas, são os bastidores! Comentários de bastidores... De repente, chegou o Dominique! [risos] nossa senhora (inint) bom...mas tirando a besteira...eu acho que eram reuniões com o povo todo... depois... mas é assim... dentro desse esforço, desse esforço de trazer pra gente ouvir o que se fazia lá fora e pra eles ouvirem as nossas questões! Então... agora você vai falar sobre...

Eni Orlandi - É... eu instruía todos vocês a falarem quando eles viessem, né...E eu fui chamada a atenção uma vez, justamente por um dos professores, um dos professores que não gostavam do que a gente fazia... Foi falar pra mim... "Nossa mas que falta de respeito vocês questionarem desse jeito os professores que chegam"... e minha resposta... "Ah, mas eles estão aqui trabalhando. São perguntas"...aquela coisa... aí que começa já a diferença nossa né? Não é porque é estrangeiro que eu vou deixar de fazer minhas perguntas, eles estão trabalhando aqui.

<sup>14</sup> Jean-Marie Marandin é um linguista francês, pesquisador do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), Laboratório de Linguística Formal da Université Paris VII.

<sup>15</sup> Dominique Maingueneau é um linguista francês, professor da Universidade Paris IV (Paris-Sorbonne) e pesquisador no Centre d´études des discours, images, textes, écrits, communications.

## Carolina Rodríguez-Alcalá – [ ininteligível]

Eni Orlandi - É... Eles vieram pra trabalhar, então nós vamos... nós vamos trabalhar. Então, isso é uma coisa, e aí eu pontuo a questão da Suzy.... Suzy, essa questão que a Suzy colocou de receber esses professores... mas eu acho, Suzy, que eu nem.. Eu não percebo, quando eu... quando eu olho assim, eu não tenho... As pessoas falam pra mim, olha tudo que você fez, que é generosidade... eu não tenho muita noção, foi assim, eu acho... Eu tinha encontrado a minha pele, que era a Análise de Discurso, e eu ia fazer aquilo existir. Então, uma das formas de existir é acolher, né, é acolher... porque você sabe que você não faz sozinho, então tem que ter acolhimento... E outra coisa é que você vai trazendo as pessoas... E eu... e aí isso também. quais... E eu acho assim... é disciplina científica, uma certa disciplina científica, uma disciplina do conhecimento que você aprende a ter né...Pra eu... pra eu conseguir isso eu preciso fazer aquilo, senão eu não consigo fazer... Então você vai, né, fazendo. Então... eu conseguia bolsa e ia pra França, por exemplo, mas era eu que ouvia todo mundo que estava lá. Eu ia bater na porta de todo mundo, enquanto eu percebesse alguém que pudesse ter interesse pra mim...Isso também conta. Eu trabalhava muito lá. Tania<sup>16</sup> viu uma vez, que ela ficou um período em que eu estava, a Tânia falou pra mim que eu trabalhava demais quando eu estava lá.... eu não parava, porque era como se eu estivesse aqui no Brasil trabalhando, era a mesma coisa pra mim, estar lá ou aqui, então... Então isso envolveu as pessoas de lá com a gente, e por isso eu pude fazer um programa, levar pra FAPESP uma lista de 15 nomes... e consegui fazer trazerem todas essas pessoas aqui porque... porque mandar todos os alunos eu não conseguiria, mas trazer aqueles professores, eu conseguiria e todos os alunos ouviriam. Então para isso tinha que fazer né, aquilo

<sup>16</sup> Tania Conceição Clemente de Souza, professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, atua no Departamento de Antropologia do Museu Nacional; doutora em Linguística pela UNICAMP.

que fosse necessário, que foi essa coisa do trabalho de estabelecer relações lá. Por isso que eu acho que quando falam da internacionalização dos projetos, eu estava fazendo isso em 1980, em 70 e pouco... em 80 e pouco. Mas... mas por que... Por causa da própria necessidade da Análise de Discurso agui, da minha necessidade de fazer com que a Análise de Discurso existisse aqui, né, que a gente levasse em frente porque eu sabia... aí tem uma situação que eu acho importante contar, essas memórias, né, que a Bethania gueria essa parte pessoal... né, Bethania... É... com o José Horta<sup>17</sup>. Eu estava... eu marquei um encontro com o José Horta na frente da Notre Dame, e aí ele... Eu tinha enviado o Zé, não é, em uma daquelas missões... acho que era bolsa sanduíche e tal... e o Zé estava lá. E... Aí eu fui pra lá, pra um evento, alguma coisa, e marquei um encontro com Zé na frente da Notre Dame. Bom, cheguei, estava chovendo, eu saí do metrô correndo na chuva, porque eu não estava com guarda-chuva, e o Zé direitinho, certinho, do jeito que ele é, assim, disciplinado, com o guarda-chuva tudo direitinho na frente lá da Notre Dame. Aí eu cheguei, a primeira coisa que ele falou, ele virou pra mim e falou assim: "Eni... mas aqui não tem nenhum curso de Análise do Discurso", como é que eu vou fazer...".[risos] Resposta minha: não tem, mas tem muitos outros que podem te ajudar a refletir sobre a linguagem. Não tinha mesmo. A Denise tinha razão quando ela chegou na minha sala e estava escrito Análise de Discurso, e falou "Oh, escrito na porta", né... Eu tinha que localizar pessoas, eu tinha que conversar com essas pessoas, e se a gente não conversava, não tinha um curso, eu marcava encontro, e aí a Maison des Sciences de l'Homme, no Boulevard Raspail, era um lugar importante porque ele acolhia estrangeiros, então, eu tinha amigos lá...aí fiquei amiga do

<sup>17</sup> José Horta Nunes, pesquisador do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb) do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade (Nudecri) da UNICAMP; doutor em Linguística pela UNICAMP.

Pierre Achard¹8, que já faleceu, e, né, tinha a salinha dele na revista *Langage et Société*, não é, e naquela salinha lá, a gente conversava com as pessoas de lá...Fazia conferência lá. Eles arranjavam salas ali pra gente poder conversar com outras pessoas, aí eu marcava.... eu marquei meu primeiro encontro com a Gadet¹9 foi lá... E eu conversei com ela, ela me deu os telefones, inclusive, os telefones contavam essa história, né? A história feita de encontros... ela deu os telefones de todas as pessoas que ela conhecia, não é, que eram de Análise do Discurso. Alguns não... [risos da plateia].

Carolina Rodríguez-Alcalá – Quais, Eni... conte... [risos] Eni Orlandi - É... E... aí ela deu os telefones e foi ela que telefonou, para cada um, me apresentando. E aí veio a generosidade dos outros também, viu, Suzy.Você falou do acolhimento, o acolhimento que eu tive, mas houve o deles e de outros, tanto da Françoise Gadet, da mulher do Pêcheux, da viúva dele, a Angélique, na verdade esse é o apelido que o Pêcheux deu a ela, pois o nome dela é Marie-Germaine<sup>20</sup>. Mas a Gadet me deu todos os telefones dos professores. Enfim... teve Authier<sup>21</sup>, teve Francine<sup>22</sup>, enfim...

<sup>18</sup> Pierre Achard (1942-1997), pesquisador francês, teve um dos seus textos traduzidos em *Papel da memória* (ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.)

<sup>19</sup> Françoise Gadet (ver nota 6)

<sup>20</sup> Marie-Germaine Pêcheux

<sup>21</sup> Jacqueline Authier-Revuz, linguista francesa, deu cursos na UNICAMP nos anos 1990. **P**rofessora emérita de Linguística na Universidade Paris III - Sorbonne Nouvelle. Fez parte do grupo de Análise do discurso de Pêcheux. Participou de seminários e ministrou palestras na UNICAMP durante os anos 1980 e 1990.

<sup>22</sup> Francine Mazière é uma linguista francesa, professora na Universidade de Paris 13 e membro do Laboratório de História das Teorias Linguísticas (Paris 7 – ENSLSH-CNRS). Fez parte do grupo de Análise do discurso de Pêcheux e, após a morte de Pêcheux organizou um livro sobre a obra dele. Participou de seminários e ministrou palestras na UNICAMP durante os anos 1980 e 1990.

a Françoise trabalhava com a Denise<sup>23</sup> em Nanterre, mas não era Análise de Discurso, era Linguística, e a Gadet era da Sociolinguística, então... percebe como é feita essa história... é feita de relações, que vão dando condições pra eu trazer pra cá o que nem existia mais lá... porque Pêcheux tinha morrido. Foi realmente muito particular mesmo, foi muito difícil... Eu trabalhei muito para conseguir, trabalhava muito, porque quando eu ia pra lá, eu tinha que inventar uma história que não estava mais acontecendo né? E da qual... estavam querendo se desembaracar dela de outro lado, né... de onde vinha esse outro tipo de trabalho, então foi bem... esse pedaço foi solitário, esse pedaço foi solitário lá né? E, eu ia em todos os encontros pra poder conversar com as pessoas... depois disso, justamente, eu fui na FAPESP, e a FAPESP falou pra mim... o coordenador falou pra mim: "Os 15 nomes de uma vez você não consegue, então vamos assim, aos poucos você vai pedindo.". Aí eu pedia três para um evento...fazia um evento, com o G. Giménez<sup>24</sup> do México, e trouxe o Patrick Sériot<sup>25</sup> logo de cara. E o Maurice Tournier<sup>26</sup>... E aí fizemos um encontro de discurso político. Depois o...

#### Bethania Mariani - O André Collinot<sup>27</sup>

<sup>23</sup> Denise Maldidier (ver nota 7)

<sup>24</sup> Gilberto Giménez – pesquisador mexicano, professor da Universidad Nacional Autónoma de México, esteve na Unicamp no início dos anos 1980, junto com Maurice Tournier, Patrick Sériot e Noemi Goldman, com financiamento do CNPq, para um econtro sobre discurso político.

<sup>25</sup> Patrick Sériot é linguista franco-suíço, professor titular da cadeira de Linguística eslava da Universidade de Lausanne. Esteve na UNICAMP ministrando cursos nos anos 1980 e 1990.

<sup>26</sup> Maurice Tournier foi um linguista francês, diretor do Laboratório de Lexicometria de l'ENS de St. Cloud e fundador da revista "Mots. Les langages du politique."

<sup>27</sup> André Collinot, linguista francês que esteve na UNICAMP nos anos 1990 e, também, na UFF, fazendo conferências. Alguns de seus artigos foram traduzidos para o português, como "A língua francesa: pré-construído e acontecimento linguístico" (em *Gestos de leitura*, org. por E. Orlandi, Ed. da

Eni Orlandi – Não, o André veio depois... disso... mas o... Carolina Rodríguez-Alcalá – Paul Henry<sup>28</sup>

Eni Orlandi – Não, foi depois... também... foi com a Jacqueline Authier... eu ia pegando de duplas, assim... eu ia fazendo... ia trazendo e ficava disponível pra todo mundo, e aquilo que disse... pros alunos era assim, eram reuniões de trabalho realmente, a gente... Eles davam o curso. Mas tinha aquelas reuniões em que a gente ia e era só pra conversar e justamente fazer perguntas sobre as coisas que eram importantes. Então, no fundo, aquilo que eles não fizeram lá... que não tinha um curso, eles deram aqui no Brasil, né? Falando sobre o que fizeram no grupo do Pêcheux. Dessa turma, desse grupo, depois mesmo eles se dispersaram, foram pra outras áreas, porque na Análise de Discurso na França aquilo que continuou não tem a ver com essa fase inicial do Pêcheux, então houve uma certa ruptura. Agora aqui... houve uma... houve uma certa ida em frente... Aí...vocês estão ouvindo, estão? Nossa vantagem foi prosseguir.

Eni Orlandi – Aí, então, vocês percebem aquilo que o Pêcheux fala...que estava fazendo um andaime... sobre o abismo... na verdade... pra construir a Análise de Discurso continuou assim ainda com a gente. E, com isso eu acho...que nós...que é tão real a nossa história... com essa história que se implantou dessa maneira, eu acho, no Brasil...quando eu brinco, aqui, também... nós exportamos ciência... também com a gente, não estou falando só da minha área não, e é real em várias áreas, essa coisa... esse trânsito que se faz do Brasil e lá fora. Mas com a Análise de Discurso é muito claro, e eles reconhecem lá, né? Eles reconhecem. Aquela carta da

UNICAMP, 1994) e "A preleção jesuíta ou a conversão do discurso" (em *Linguagem*, *sentido*, *história*, org. por E. Guimarães, Ed. da UNICAMP, 1995). 28 Paul Henry, linguista e pesquisador aposentado do Centre Nationale de la Recherche Scientifique Cientifique (CNRS) e junto com Michel Pêcheux é um dos fundadores da Análise do Discurso na França. Desde a década de 1990, deu vários cursos e palestras na UNICAMP. Também fez palestras e conferências na UFF.

Francine<sup>29</sup>, por exemplo, mostra isso com clareza. E... e, por quê? Porque foi construído realmente, a partir de uma análise real das dificuldades que existiam, então. Quer dizer, não era assim "Ah, eu vou para lá para fazer uma coisa nova que já existe, que assim eu me beneficio agui.". Não, não foi nada disso. Eu fui buscar um problema lá, né? Eu fui reavivar na memória deles, inclusive, não é... coisas que eles não queriam lembrar muito não, né? Porque Pêcheux já tinha morrido, já tinha acabado, o grupo então já tinha se desfeito. Então... fui mexer com essa memória lá, né... e trazendo pra cá... mas quando chegavam aqui, eles se entusiasmavam com aquilo que encontravam porque... o Pêcheux mesmo, o Pêcheux falou pra mim isso, né. Quando eu conheci o Pêcheux, ele falou: "Eu não sabia que tinha alguém no Brasil que conhecesse tanto Análise de Discurso."..E... e ainda acrescentou: "Você não conhece o meu livro mais importante, o Vérités de la Palice.". [riso da Eni] Então, foi com os pedacinhos mesmo, né, foi um quebra-cabeça... uma espécie de quebra-cabeça. Mas, eu sou muito feliz com hoje, com o que eu já... como formei, as pessoas que eu tenho ouvido, e o efeito que isso fez socialmente... porque é assim também, não é? A ciência, ela passa, é aquele negócio, ela passa pro senso comum, ela vai para fora da própria instituição, não é?... Por exemplo, o quanto que eu vejo falar de silenciamento em situações que eu vejo, em televisão ou em outros lugares, essas coisas fizeram um percurso... fizeram! Então, né, conhecimentos que saíram da universidade... e é isso, a aposta da gente, é que a gente vai afetar o que está fora... porque senão ficaria só entre nós... em um circuito fechado... não, é aberto, é isso que eu sempre pratico... a Análise de Discurso, não sei se é essa a minha relação com a Análise de Discurso, mas ela é, então, aberta, não fecha... não se fecha. Sempre tem alguma questão, alguma inquietação, não é... a mais para você levar a frente. Então,

<sup>29</sup> Carta publicada no livro Manifesto Silêncio, organizado por Cristiane Dias, Greciely Costa e Marcos Barbai, pela Pontes.

é isso. Enquanto for falada com os alunos... agora, nem preciso falar porque a Suzy já falou, né. Eu acho...né... essa coisa, porque é assim... nós todos, juntos, discutindo, trazendo gente, mandando gente pra... pra fora...não é... enfim, constituindo o que a gente pôde constituir que virou esse trabalhão... e depois, olha, o SEAD<sup>30</sup>... você olha aqui a criação do SEAD, que foi muito importante... fazer um seminário específico... porque... é gozado isso também... porque quando eu trazia os convidados, a gente fazia eventos, mas não eram eventos coletivos... eram eventos assim..específicos, trazia dois, que nem o Patrick Sériot foi com o Maurice Tournier, aí trouxe o Gilberto Giménez do México... Ele... por quê? Porque Pêcheux, antes de vir pro Brasil, ele tinha ido pro México já. Ele tinha um grupo lá com quem ele tinha contato. Então, eu sabia que tinha essa pessoa... que eu sabia... eu pedi o endereço... esse foi a Denise que me deu, e aí eu escrevi...e trouxe... agora isso eu tenho...é... eu sou... como é que a gente chama isso? Eu sou assim... já que vai trazer, vamos oferecer para o maior número de pessoas possível. Para socializar. Então vamos trazer vários e já forma um grupo também... bem diferenciado. E, ao mesmo tempo, era aberto para pessoas da USP, para pessoas de outras universidades que vinham, elas vinham assistir os tipos de encontros, não é? Mas, era uma coisa informal... era aberta, vamos dizer.... mas informalmente. Agora, o SEAD não... o SEAD levou a uma situação específica que está aí... É isso pra dizer... é assim que eu acho, né? O percurso.

**Bethania Mariani** - A questão desse movimento entre as línguas, né, o estudo também da teoria pela tradução dessas obras... nossa!... Fala, desculpa...

<sup>30</sup> SEAD – Seminário de Estudos em Análise do Discurso, organizado pela primeira vez em 2003, por um grupo de pesquisadores/as da Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e transferido, em 2015, para a Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente, o SEAD já teve 11 edições, sempre nos anos ímpares.

Luiz Carlos Martins de Souza<sup>31</sup> - Boa tarde, eu sou Luiz Carlos Martins de Souza, sou professor da Universidade Federal do Amazonas. Neto da Eni. [risos] É... Eu acho que a gente tem que comemorar mesmo, eu tava ouvindo a professora Evandra fazer a pergunta dela...e mas eu também queria acrescentar um outro aspecto dessa questão...de como... já me contemplou um pouco no que eu queria que você tomasse... Você fala que a ciência passa pelo senso comum, e que você fala que as coisas fazem um percurso, né, de saída do grupo da teoria, da metodologia, das análises, até chegar em uma outra ponta com a educação, ou com a política linguística do país. Porque hoje, por exemplo...

**Eni Orlandi** - Afetar a sociedade, afetar a sociedade mesmo, eu quero mais, eu quero afetar a sociedade.

Luiz Carlos Martins de Souza - Ótimo, ótimo. Então, mas é justamente isso que traz essa contribuição, pra gente também comemorar. Porque, já existe o ENEM, já existe a BNCC, já existe o SAEB, né, que é o Sistema de avaliação da educação básica, existe uma política de Estado. E...mês que vem... alunos do país todo, da quinta série, do nono ano, do terceiro ano do ensino médio, vão fazer a prova do SAEB. E ela... é uma imposição política... tem todas umas questões... toda uma discussão sobre isso, mas, de outro lado, no SAEB está :"Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de usos ortográficos e/ou morfossintáticos.". Dentre os descritores do SAEB que conduzem as questões para os professores trabalharem com os alunos, a gente vê que chegou lá, de algum jeito chegou como um Frankenstein, mas chegou. E aí, é... a gente vê essas relações... essas relações interdiscursivas mesmo, assim com outras posições

<sup>31</sup> Professor na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Amazonas; doutor em Linguística pela UNICAMP.

teóricas, outras abordagens, e tudo. Olhando esses quarenta anos... e olhando *A linguagem e seu funcionamento*, eu queria saber de você, o que você acha que precisa desenvolver mais que tá lá... eu fico lendo as coisas, fico vendo as citações de poesia, as análises que você faz, né, a Adélia Prado, o feminismo, né... a discussão das questões feministas naquele momento, e coisas que de fato continuam atuais, como já foi dito aqui pelo professor. É.. o que você acha que precisa desenvolver? Que tá lá, e ainda não desenvolveu o bastante? E o que que você abandonou e que de repente precisaria retomar ou de fato esquecer n'*A linguagem e seu funcionamento*? Dentro dessa... desse 'degringolar' da coisa, e desse efeito, por exemplo, efeito de sentido com política linguística, que já não está.

Eni Orlandi - Não, eu acho que... primeiro, eu achei oportuno você lembrar... claro que... como disse a Bethania..é... meio Frankenstein, mas é assim mesmo que as coisas vão mudando... não dá pra controlar... porque...justamente não é uma coisa de substituir uma coisa por outra, é História que nós estamos fazendo. Não é assim, né, História você não faz pela mera substituição, né... quer dizer... tem todo um desenvolvimento, uma elaboração que vai... que vai se dando aos poucos, né? Mas, o que a gente não pode é parar de insistir... não é? É parar de insistir... É isso que eu falei, eu não deixo por menos... eu quero atingir é a sociedade mesmo. E você fica aí... você pega dois, três alunos aqui, e esses dois, três vão mexer com dois, três... e essa coisa vai,...Então, primeiro, eu acho que é bem por aí, que você falou. Mas outra coisa que eu ia dizer, que ... você falou é que... o que está aqui neste livro poderia ser mais desenvolvido? Eu acho que é de bom tamanho, eu gosto de que tivesse sido assim. Agora, sim, claro, está cheio de coisas pra serem desenvolvidas, e elas foram desenvolvidas, e até de outras maneiras, o que é muito bom... não é... não é pra ficar como tal e simplesmente seguir uma linha só, não. É justamente pra ser mexido, pra ser transformado, pra ser... enfim, ... sair do lugar, sair do lugar. Então

eu vejo isso como um alquimismo, na verdade... quando eu vejo... olha isso... tal...Agora, o Pêcheux falou pra mim...é... isso é só uma curiosidade... mas...quando eu conversei com ele... ele falou... essa coisa do discurso autoritário, lúdico e polêmico é importante. Eu disse...eu fiz mas eu não quero que se veja como uma tipologia... eu queria... é por isso que eu trouxe o "formas do discurso" aqui como subtítulo. Por quê? Porque... é... as tipologias que existiam então... elas eram do exterior... como se fosse um julgamento sobre...eu queria algo que falasse de dentro. Eu queria que o próprio critério dessas formas do discurso estivessem no próprio discurso, não é? Então, tem a questão da polissemia, da paráfrase, dessa relação entre sujeitos, essa coisa toda. E eu conversei com ele isso, e ele falou que de toda maneira eu tinha que explorar mais isso. É... Aí, eu vejo assim... Eu acho, que foi bom ter desenvolvido isso, na época (da ditadura), quando eu via a sociedade como autoritária, e vendo como é que o autoritarismo existe não só como poder, mas na sociedade. Como é que ele está aí, que relação é essa com a sociedade que faz com que essas coisas estejam... né... na própria sociedade. É... Agora, com as coisas que a gente viveu mais recentemente, eu acho que eu devia ter explorado mais isso lá, mas se não explorou, agora tem que olhar para o futuro, e aí tem sim... é uma coisa ainda a ser explorada... mas isso eu vou falar na próxima apresentação, que aí eu vou falar sobre questão teórica mesmo, e aí eu vou falar sobre argumentação. E, por que eu estou né, ligando essas duas coisas, agora, não é? Porque a Amossy32, vocês sabem, tem um livro que chama Apologia da polêmica... e é todo na linha Pragmática é... vê argumentação de uma maneira muito diferente da que eu vejo, mas ela faz a apologia da polêmica, não é? Aí eu pensei, caramba, a mulher começa a pensar isso há poucos anos, agora que ela começa a pensar, a gente tinha falado de polêmica nos anos 70/80. Mas isso

<sup>32</sup> Ruth Amossy - professora emérita da Universidade de Tel Aviv, diretora de um grupo de pesquisa em Análise do Discurso, Argumentação e Retórica.

é um sintoma para mim de uma coisa que eu experimentei com a ditadura; eles estão começando a sentir que a extrema direita está andando... né... Porque quando começa a apelar ao autoritarismo, é melhor ser polêmico. É porque vocês sabem que pode estar vindo uma coisa pior, né... mais... mais pesada. Então, eu acho... não é... eu penso que é... ainda haverá muita coisa a se desenvolver... porque eu acho sim... é aquela coisa "O sapo não pula por boniteza mas por precisão", isso quem diz é o Guimarães Rosa, não sou eu. Eu não pulei por boniteza não... foi por precisão... por quê? Porque eu me encontrei com a Análise de Discurso, e aquilo fez um sentido tal que eu não podia mais fazer linguística simplesmente do jeito que eu fazia antes, não fazia sentido mais para mim, tinha que ser de outro jeito. E para fazer isso de outro jeito foi outro trabalhão, fui contando agora para vocês um pedaço.... Mas eu queria resumir dizendo só: eu trabalhei bastante, foi muito trabalho, né, bastante trabalho, e essa coisa de partilhar; assim, o conhecimento é para você espalhar, fazer circular, não é pra guardar,... é pra fazer circular. E é assim que ele chega na sociedade, é isso que eu acho, é assim que vai chegar nesses organismos de decisão, a gente precisa ter alguém da decisão... né... que saiba aquilo que a gente precisa saber e quisesse fazer...Mas assim mesmo não dá certo, de imediato. Eu sou da...eu fui da COLIP, a COLIP era a Comissão de Língua Portuguesa, que foi criada pelo Lula lá atrás... foi... eu esqueci o ano, deve ter sido no primeiro governo Lula, foi no primeiro governo Lula...faz tempo. É... quem estava lá no MEC, eu acho, que era o Haddad... Haddad estava na Educação, e as primeiras reuniões nossas eram com o Haddad. Foi o segundo governo Lula, eu penso, e havia o interesse pela África também, pelas línguas africanas...etc ... etc... eu era dessa Comissão de Língua Portuguesa, não é.... Eu estava lá numa reunião, ... em Brasília, estava numa reunião... chegou um deputado federal... o nome dele é Nado. O Nado chegou pra mim, com este livro embaixo do braço, e falou pra mim: eu sou do Rio Grande do

Sul... é... e eu depois que eu li esse livro... eu sou professor de escola fundamental... de curso fundamental e médio, eu sou professor... depois que eu li esse livro, eu ando com ele embaixo do braço, eu não largo esse livro. Eu tenho, toda hora que eu percebo, eu quero ler mais, eu quero entender mais do meu aluno. Então...

Comentário de pessoa não identificada - Isso é ser gaúcho.

[risos na plateia]

**Eni Orlandi** - É gaúcho! Tchê! E por que que eu estou falando isso? Porque foi ele provavelmente que me indicou... eu posso ter sido indicação do Nado!... Não sei como eu fui aparecer com meu nome para a COLIP... lá no governo Lula, pra eu fazer parte, falar naquela Comissão... Entendeu o que eu acho? São furos, tem que furar esse sistema ... É aquele negócio... tem que estar estudando, tem que estar trabalhando, tem que estar produzindo. E aí acontece um convite... desse modo. Então, eu não sei quem me indicou...eles não dizem quem indicou... tinha só doze, eram doze especialistas do Brasil todo e eu lá no meio. Quando eu olhei os outros [risos] é... tinha, tinha uma metade ali... que eu não sei... bem diferentes. [risos] É, mas por quê? Mas por quê? Por que a gente está acostumado com a Análise de Discurso, a gente está acostumado com uma batalha... Então, é isso, não pode esmorecer mesmo. Então... é isso que eu quero dizer. Ou seja, é importante isso circular pela sociedade, mas tem a importância também de você afetar pessoas que podem, num certo momento, estar mais perto de uma pessoa de poder que pode, de repente, trazer uma modificação, nesses percursos que já estão mais ou menos estabilizados. Eu acho que isso é uma grande coisa.

**Verli Petri**<sup>33</sup> - É um prazer estar aqui. Eu vou recuperar agora, talvez um pouco fora do tom que vem sendo feito, com uma questão metodológica. Mas antes eu vou contar uma historinha.

<sup>33</sup> Verli Petri é professora titular da Universidade Federal de Santa Maria; doutora em Letras pela UFRGS.

Durante a... a pandemia.. eu figuei muito em casa, eu comecei a assistir aos vídeos da professora Eni, e às entrevistas, e tudo mais. Eu dizia pros meus alunos, "eu estou maratonando Eni Orlandi, facam o mesmo!" [risos] Todo mundo maratonando série, e eu estava maratonando Eni Orlandi. E, em algumas falas suas, ficou muito marcado pra mim, eu imagino que isso esteja escrito também, mas eu estou recuperando nas falas... o modo como tu te coloca em relação à Análise de Discurso. E, vou repetir palavras tuas: "A Análise de Discurso que eu pratico.". E... e isso fica muito marcado pra gente hoje, isso está nas tuas falas, e talvez esteja escrito também. Mas eu me lembro do tempo que comecei a estudar Análise de Discurso nos idos do século passado, que a gente ouvia muita crítica sobre não haver uma metodologia na análise de discurso, e a ideia também de outras áreas de fazer uma aplicação pra Análise de Discurso e suas análises. Eu queria ouvir tu falar um pouco de como é que foi essa luta entre essa produção de metodologia da Análise de Discurso, que a gente tem hoje muito forte, muito bem descrito em muitos trabalhos, né? E a questão dessa prática, que vem de uma praxis, que vem da prática, e que vem agora o verbo praticar, que eu pratico. Só pra te ouvir um pouquinho sobre isso.

**Eni Orlandi** – (uma pessoa levanta a mão) Você quer fazer pergunta... não... é diferente? Ah, é diferente. Não, só dizer o seguinte... é que por uma coincidência... essa pergunta sobre metodologia foi feita pra mim e para a Carolina, não foi, Carolina?

Carolina Rodríguez-Alcalá - Foi.

**Eni Orlandi** - E o livro onde ela está vai sair... Evandra? E vai...

**Evandra Grigoletto** - Vai sair no SEAD.

Eni Orlandi - Como?

Evandra Grigoletto - Vamos lançar no SEAD34.

<sup>34</sup> Trata-se do seguinte livro: GRIGOLETTO, Evandra.; CARNEIRO, Thiago C. C. (org.) . Diálogos com analistas do discurso: reflexões sobre

**Eni Orlandi** - Vai ser lançado no SEAD a resposta escrita. E você vai poder ler. A resposta escrita, e eu... percebo o seguinte: eu elaboro muito mais na escrita, não tenho dúvida. Acho que todo mundo elabora mais na escrita.... [som muito baixo]

Comentário de pessoa não identificada - Não tá ouvindo!

**Eni Orlandi** - Assim? Bom, mas eu não vou dar a resposta, então, aqui... você aguarda o SEAD que você vai ter a resposta escrita e a da Carolina também...

**Comentário de pessoa não identificada** - Não tem nem um *spoilerzinho*?

Eni Orlandi - Spoiler? Não...

Maria Cristina Leandro Ferreira<sup>35</sup> - Um comentário!

Eni Orlandi – Não... eu posso fazer um comentário, eu vou fazer... eu vou responder o seguinte: Por que que eu digo que eu pratico? Mas isso eu digo de uns tempos pra cá, não é bem antigo, não. Ou é antigo? Eu... eu acho que mais recentemente eu falo mais que eu pratico... tem que ver com a *práxis*, claro, a minha formação materialista ... essas coisas todas... não é? Mas agora... tem uma coisa específica sim... quando eu falo isso, porque eu estou delimitando o campo... é porque eu sei que há diferentes linhas teóricas como a Análise de Discurso funcionalista, a Análise de Discurso crítica, a Análise de Discurso pragmática,... enfim, tem um grande variedade. Então, eu falo da que eu pratico, para dizer especificamente. E porque é também que eu digo que eu pratico? Por que se eu falar na...

a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje/Dialogues avec des analystes du discours: réflexions sur la pertinence de la pensée de Michel Pêcheux aujourd'hui. Campinas: Pontes, 2023. v. 1. 435p . Ele foi lançado em 2023, no XI SEAD, realizado em Recife. O livro está organizado na forma de questões fundamentais em Análise de Discurso, que foram respondidas por duplas de pesquisadores convidados.

<sup>35</sup> Professora titular do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; doutora em Linguística pela UNICAMP.

porque há uma outra coisa que eu falo que é minha filiação a Michel Pêcheux, então eu mencionava a filiação para situar. Tudo bem falar assim, e no Brasil talvez isso seja entendido, mas os franceses não entendem assim, não. Porque eles têm... eles têm uma leitura do Pêcheux que eu acho muito... redutora? Quem sou eu pra dizer isso? Tão abalizadamente?

**Manifestações da plateia** - "Eni Orlandi!" "Eni Orlandi!" "Eni Orlandi!" ... ora...

Eni Orlandi - Não, mas é... teve uma luta porque quando falava em filiação a Pêcheux...ouvia muitas vezes.."mas...mas isso não está no Pêcheux", eu falava então "não, não está, mas tal coisa assim está". A partir daí você pode... ué... ele morreu, mas a gente continuou o trabalho, não é? Então, a partir de certas coisas, certas afirmações dele, isso tudo criou caminhos conceituais,... isso se desenvolveu, criou caminhos para o Brasil estudar, ir em frente. Na França não pegou firme ... não teve continuidade... porque ficou... porque ficou muito pego pela pragmática...Por exemplo, tem um livro da Sophie Moirand<sup>36</sup> que vai também, né? Nessa linha da pragmática... e, por Comunicação também. E então... é... quando eu digo que eu pratico, eu acho que eu estou pensando em tudo isso, porque a gente não sabe muito bem porque a gente prefere uma palavra à outra, até um certo ponto. Por exemplo, entre dizer a Análise de Discurso que eu pratico, ou dizer a Análise de Discurso de filiação a Michel Pêcheux, tem uma história atrás dessa escolha.

**Verli Petri** - Eu acho feliz, eu acho feliz esse modo de dizer, eu acho feliz... acho que me contempla, como diz, me identifico muito...

**Eni Orlandi -** Então, está bom. Agora, veja, quanto à questão da metodologia da Análise de Discurso e à aplicação... a primeira luta minha foi contra a ideia de que a Análise de Discurso era aplicação. A Linguística, vamos dizer... eu aceitava como ponto de partida, mas

<sup>36</sup> Sophie Moirand é uma linguista francesa, professora emérita da Universidade Sorbonne Nouvelle.

isso de aplicação nunca foi ponto de partida pra mim. Então, eu acho que tem isso, quer dizer, muito... essa questão de aplicação ou não a gente trabalhou isso lá atrás... eu nem discutiria muito... . Agora, quanto à questão de metodologia, eu acho... aí sim, tem que dar um spoiler, viu, Evandra, só pequenininho. Mas é assim... é método, não é metodologia. É método, a Análise de Discurso tem um método. Eu vivo repetindo isso até nas aulas, eu repito pra ficar claro que a gente tem sempre assim: "Teoria, método, os procedimentos analíticos e o objeto, que é definido segundo a teoria.". Tem que haver uma consistência, não é... entre teoria, método, procedimento e objeto, porque senão assim você não está fazendo ciência. Então, a Análise de Discurso tem um método. Por isso que eu acho importante a nocão de formação discursiva, a noção de paráfrase, todas essas noções que alimentam o método na Análise de Discurso. Quando você vai fazer uma análise, eu pelo menos sei como é que eu vou fazer uma análise, né? Eu sei como é que eu trabalho com o processo discursivo, enfim. Por quê? Porque há noções ali, justamente, que são noções metodológicas, então não é uma mera metodologia. Agora, tem outra coisa... por exemplo, quando é... muitas vezes, essa confusão nasce do fato, justamente, de que as outras áreas procuram a Análise de Discurso e, aí sim, elas vão tratar como uma simples metodologia pra dar, para analisar um objeto delas qualquer. E aí elas aplicam mesmo como se fosse a aplicação de uma metodologia. Não dá em nada, não dá em nada, porque sem a teoria e o método, aqueles resultados, justamente, não têm consistência teórica e metodológica. Metodológica de método, não de metodologia, não é uma mera metodologia. Não sei se eu respondi.

Verli Petri- Obrigada.

**Carolina Rodríguez-Alcalá** - Desculpe, né? Mas a Evandra e o Thiago<sup>37</sup> colocaram aqui uma pergunta para dois pesquisadores

<sup>37</sup> Thiago Carneiro é coautor do livro *Diálogos com analistas do discurso*: reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje, com

a Orlandi, né? ... a mesma pergunta para a Eni e pra mim! Eni Orlandi - Bobagem. Tá?

de Análise de Discurso...não é?... E eu brinco que me colocaram com

Carolina Rodríguez-Alcalá - É método!

Eni Orlandi – É método... a questão é método. E então, isso de certa maneira, viu, Verli? Eu acho que as pessoas que falam isso têm... essa... essa confusão que está ali usando a Análise de Discurso como uma metodologia pra ter uns resultados a mais, e depois não sabe o que fazer com os resultados. Não é...? Porque realmente sem a teoria como é que você vai chegar a ... justamente porque aquilo que eu falo e está já no Discurso e leitura<sup>38</sup>...não é?...você não para na interpretação, você vai para a compreensão. E a compreensão sem a teoria e o método você não consegue. Então, você não vai ficar só com a interpretação..., se você está fazendo Análise de Discurso, você tem que chegar até a compreensão. Mas, passando pela interpretação... não tem jeito de não interpretar, por isso que a Análise de Discurso é esse batimento o tempo todo entre interpretação... e descrição. E a descrição está garantindo justamente o gesto de interpretação. Então, não tem jeito,... e depois tem outra coisa, as pessoas vão para a Análise de Discurso pensando em usar só como metodologia, e quando elas se deparam com o que é a Análise de Discurso, elas voltam transformadas, né, com os objetos delas, transformados, no retorno, justamente na teoria que elas praticam. Então, por exemplo, eu já... eu trabalhei com uma pessoa que era da Arqueologia, e ela veio meio que com o pé na metodologia. Ela achava que, ao invés de ficar pegando figurinhas e pondo nas caixinhas, pura taxonomia, como era o trabalho que ela fazia antes, ela começou a ver texto nas paredes.... ela deixou de ver figurinha...Ela começou a ver textualização, discursividade... e começou a mudar totalmente o trabalho dela. Então, é isso, como foi o caso da moca com a cadeira de rodas.

Na banca tinha um professor que era da... Educação Física, e não estava muito contente que a gente tivesse introduzido essa história com a linguagem, não é? E aí, ele chegou para mim e falou assim: "Tá bom, vocês falam... vocês fazem dança, e isso... aquilo... etc... mas no fim, a pessoa não vai andar, ela continua sendo cadeirante.". Então não houve diferença... Resposta: Veja, "só" mudou o sentido de tudo isso, "só" mudou o sentido... quer dizer... não mudou nada? Quer dizer...mudou o como essa pessoa se significa, e significa quem significa ela, como você. Porque...olha, por que? Eu me contive, mas eu consegui falar algumas coisas... que eu consegui porque eu era a última examinadora, então deu pra falar pra ele exatamente isso, né. Bom, depende da maneira como a própria pessoa se significa e significa o mundo a partir daí, muda o sentido de ser cadeirante..., e tudo isso não é nada, né? E é "só" isso. É a própria vida dela, né... bom, era isso que estava querendo dizer... a resposta para essa pergunta.

**Bethania Mariani** - Eu acho que a gente pode passar para a Juciele... a Eni já está cansada.

Juciele Pereira Dias<sup>39</sup> –Bom... é... Primeiro, eu queria dizer do prazer...em presença... presença física... incrível... E a minha questão, ela é um pouco ali da pergunta do Luiz... do caminho da pergunta do Luiz Carlos...do Luca... é... mas com um olhar para a *Linguagem e seu funcionamento* em termos da circulação dessa obra... inclusive acredito que você já respondeu, né? Mas poderia retomar... na relação com outras áreas, mas principalmente com a Educação. Uma vez eu cheguei a comentar em algum... eu estava estudando para as provas de concurso... e fui ler um autor... uma obra de fundamentos... de introdução..., e me deram o autor, uma obra de fundamento, da introdução da educação, como que usa a linguagem pra educação, e estava lá Eni Orlandi e Magda Soares<sup>40</sup>

<sup>39</sup> Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro; doutora em Letras pela UFSM.

<sup>40</sup> Magda Soares foi uma educadora, linguista, pesquisadora e professora

como uma das fundadoras dos estudos de letramento. E eu disse assim: "Que absurdo, como assim?", e depois eu fui olhar a referência... e as referências eram *A linguagem e seu funcionamento*, o *Discurso e leitura*, e são obras que elas têm um atravessamento, uma intervenção, uma... elas significam diferente... em outras áreas...

Eni Orlandi - Atravessam.

Juciele Pereira Dias-É, elas atravessam outras áreas, e tem que se ajeitar em outro lugar lá naquelas áreas, né? E letramento vem com a grande contribuição da *Linguagem e seu funcionamento*, *Discurso e leitura*, mais recentemente, *Discurso e texto*<sup>41</sup>, e outras obras... É... Eu acho que essas duas obras, mas principalmente, *Linguagem e seu funcionamento*, já com as questões de leitura, de educação, e outras tantas, e de olharem essas... esse caminho... como... em termos de circulação, elas produziram história, enfim... E a minha pergunta, seria também um pouco dessas relações que estão aí na base desse período da... desses anos 80, final dos 80...

Eni Orlandi - Fim da ditadura.

**Juciele Pereira Dias**- Fim da ditadura, essas relações daquele... tempo... Um outro livro que eu tenho lá em casa é discurso... leitura... é...

Eni Orlandi - Discurso e leitura.

**Juciele Pereira Dias** - Não, não. É um interdisciplinar, eu acho que é da Regina Zilberman<sup>42</sup>, você está junto, com outros autores, Magda Soares... também essa circulação dessa obra, é... não sei se você poderia falar um pouco dessa... desse momento, desse final dos anos 80, dessa ditadura, com essas outras... é... com outros... essa situação histórica, né? Dessas produções.

universitária brasileira. Foi professora emérita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>41</sup> ORLANDI, E. *Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos.* 2a. ed. Campinas: Pontes, *2008*.

<sup>42</sup> Regina Zilberman, professora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; doutora em Romanística pela Universidade de Heidelberg.

posso dizer, eu fico... é... em relação ao que você falou, dessas relações, como é que ficam...Eu procuro tomar o cuidado de falar a Análise de Discurso que eu pratico justamente pra me demarcar, e eu acho que é a mesma coisa quando se trata de educação, é muito... fácil você cair numa terra de ninguém, não é? Em que se misturam muitas coisas, e tem sentidos muito diferentes, e, naquela minha época, eu já me resguardava muito de não misturar estações. Porque quando se falava em discurso em geral, se pensava numa discourse analysis<sup>43</sup>...que não tinha muito a ver com aquilo que eu estava tentando colocar como base pra gente. E era muito Harris e algumas pessoas que tinham uma certa relação com ele... só isso..., e eu era muito cuidadosa com isso, Juciele, de ser confundida, eu tinha muita preocupação justamente de quando falar do discurso, não ser lida dessa outra maneira, não é? Então porque, é uma coisa que é difícil de falar mas vou tentar, vamos ver... que é o seguinte: quando você traz uma coisa que é diferente, que ela... tem o benefício de ser diferente causando impacto, ela tem também o malefício de ser diferente e, então, as pessoas acharem que pode significar do jeito que quiserem. E isso daí era... era um cuidado meu muito grande. E, ao mesmo tempo, como disse a Suzy, não cabia à gente falar 'não, não é nada disso, isso aqui é isso aqui', não, não era desse jeito. A gente discutia as coisas, a gente participava de discussões para chegar a um entendimento das coisas. Eu tinha essa preocupação, e foi uma preocupação que eu guardei, e guardo ainda, né? Porque eu acho que essa... a Análise de Discurso, essa que eu pratico, afiliada a Pêcheux, ela... ela tem essa forca que tem... tem essa representatividade, que a gente vê. Reflete sobre outras áreas. É isso aqui que eu escrevi... que

Eni Orlandi - Aí, eu acho que eu fico meio, como que eu

eu acho que eu gosto muito, que fala: (lendo parte da introdução da

<sup>43</sup> Referência a trabalhos americanos e ao texto de Zellig Harris, "Discourse analysis", publicado na revista *Language*, New York, v. 28, n. 1, p. 1-30, 1952.

edição comemorativa) "... livro feito por uma linguista, com formação em vários domínios (...)", mas "(...) livro feito de muita busca, livro feito de desejo, de conhecimento, e de desconhecimento (...)"... tinha muito desconhecimento, e"(...) de curiosidades." Claro que tem curiosidade nisso..."Então, é uma profunda admiração pela palavra. (...)". Eu diria pelo discurso, já não diria pela palavra, já tem uma mudanca aí, pelo discurso e suas muitas formas. Esse livro foi importante pra todo mundo, mas ele foi importante pra mim, era pra mim que eu precisava escrever isso. E... e acho assim, que por isso é que quando é real pra gente, quando a gente está realmente perguntando algo, está se perguntando algo, esse algo, ele significa. E ele pode significar para outros, e então, eu acho que é assim que é essa manifestação que nós estamos vivendo aqui. Nós todos juntos, justamente pela primeira vez em um grande evento depois da pandemia. E é um momento também para mim, com os 40 anos desse livro... feito... de uma curiosidade, de um desconhecimento, um desejo de compreender melhor o que nós temos pra entender politicamente nessa conjuntura que nós estamos vivendo, atualmente, e que nós vamos viver ainda, não é? E, entender melhor também, justamente, que relação é essa da linguagem com esse mundo, quer dizer... como... quanto trabalho nós temos pela frente, que horizonte de coisas possíveis, nós temos ainda pra discutir..., e a nossa responsabilidade. Eu queria deixar aí... citar...uma coisa que Bethania também gosta de citar...que a questão de interpretação, uma questão do analista de discurso, é uma questão de responsabilidade. E eu acho que é essa responsabilidade que eu assumi antes de tudo quando eu encarei o que eu queria fazer, o que eu queria fazer era Análise de Discurso. E esse livro é um desses testemunhos, vamos dizer.... ao longo dos anos e de vários outros testemunhos que a gente vai produzindo, e que não são da mesma natureza, não são só os livros, são aulas, são essas buscas... esse negócio de ir na casa de um colega... convidar

pra ele vir aqui, lá no começo quando não existia nada... porque agora eles querem vir... todos, eles querem vir sim, o Brasil é um ponto de referência na Análise de Discurso, sem dúvida. Todos vocês estão investidos nisso. Então, é isso, gente, muito obrigada por vocês... (interrupção com muitos aplausos).

# A linguagem e o nosso funcionamento

Bethania Mariani UFF/CNPq/CNE-Faperj

#### Efemérides?

Quando comecei a rascunhar uma fala inicial para abrir o evento "A linguagem e seu funcionamento: 40 anos de Análise do Discurso no Brasil & III ENADIS", em setembro de 2023, na UFF, me ocorreu o termo 'efeméride'. Lembrei de antigos almanaques de efemérides que, dentre tantas outras leituras, preencheram em parte minha infância e adolescência. Achava curiosos aqueles registros anuais de fenômenos celestes, ou de datas de nascimentos de certos homens e mulheres que se destacaram com algum "feito', ou,ainda, de registros de catástrofes naturais,tragédias históricas, grandes descobertas ou revoluções sociais. Parecia que todos poderiam ficar mais sabidos lendo sobre as efemérides brasileiras e mundiais, com registro de tantos outros eventos que mereciam destaque e, nessa medida, deveriam ser relembrados, retomados. Ainda hoje, livros com registros de efemérides são publicados, como é o caso do guia do professor publicado pela editora Companhia das Letras¹.

O registro das efemérides e de suas comemorações posterio-

<sup>1</sup> Por exemplo, da Cia das Letras "Companhia na Educação" .https://www.companhiadasletras.com.br/sala\_professor/pdfs/GuiaProf\_Efemerides-Calendario2023.pdf que registra o dia das lutas (dos indígenas, dos negros etc). E, também o aniversário de S. Paulo, o dia nacional das histórias em quadrinhos...

res, organizado muitas vezes por encomenda, vai constituindo tradições (Hobsbawm; Ranger, 1997), ou seja, recortes de determinados eventos que são instituídos por grupos determinados para produzir um efeito de permanência na memória. Registros de tradições podem ser encomendados ou não, inventados ou não, mas uma de suas características é certa invariabilidade, segundo Hobsbawn, no artigo que introduz seu livro com Ranger. A invariabilidade não representa uma pura repetição, mas sim algo que dificilmente vai se alterardada a sua especificidade.

No nosso caso, 1983 é uma data inalterável, considerando que neste ano dois acontecimentos são igualmente inalteráveis, eproduziram efeitos a posteriori para esse campo de estudos e problematizações sobre a linguagem que se chama Análise do Discurso. Em 1983, Eni Orlandi lança seu primeiro livro – A linguagem e seu funcionamento, pela Editora Brasiliense, de São Paulo-SP –, o qual provoca uma ruptura nos estudos de linguagem no Brasil. E, também, em 1983, Michel Pêcheux vai à Universidade de Illinois, nos Estados Unidos, para apresentar o texto "Discourse: Structure or Event", no congresso "Marxismo and the Interpretation of culture". Pois bem... Se pensássemos em organizar um almanaque das efemérides discursivas, que nossa nada pequena comunidade discursiva poderia organizar, 1983 seria um dos anos de destaque. Se as datas em que os textos se tornam públicos são fixas, a cada vez que voltamos a estes dois textos (e considerando que o artigo de Pêcheux foi publicado no Brasil em 1984<sup>2</sup>), fazemos um gesto de leitura que retoma e elabora novos percursos na produção de conhecimentos para a Análise do Discurso. O que permanece, nessa medida, é a

<sup>2</sup> O texto foi publicado em 1988, pela Illinois University Press. Os direitos de publicação em português foram cedidos para a Pontes Editores que, em 1990, publicou a primeira edição no Brasil. Eni Orlandi fez a tradução e incluiu uma "Nota ao Leitor".

manifestação pública dos dois trabalhos: o lançamento de um livro e a apresentação oral de um trabalho posteriormente publicado. Ambos podem ser pensados como acontecimentos discursivos, na medida em que, no caso de Orlandi, inaugura-se um campo de saber inovador no Brasil; e, no caso de Pêcheux, novas reflexões sobre/para este campo, originalmente formulado em solo francês.E, como todas as materialidades discursivas, com seus pontos de entrada e de fuga no momento de leitura, abrem-se para distintos gestos de interpretação a cada retomada.

# A linguagem, seu funcionamento e percursos de pesquisa

No circuito do dizível em Linguística, entre as décadas de 70 e 90 do século XX, o bom mocismo acadêmico da época – que instituía um discurso da seriedade (Orlandi, 2023 [1983]) em torno do que seria possível, a partir de certa concepção de ciência, dizer sobre o objeto língua – formava gerações de linguistas brasileiros inseridos em uma das três principais tendências da conjuntura de então. Pêcheux (1988 [1975]) propôs uma reflexão que mapeia tais tendências como três formas de pensar a(s) língua(s): a formalista-logicista, a sociologista e uma terceira que estaria voltada para uma linguística da fala. As ideias linguísticas que engendram tais tendências se estabeleceram no espaço acadêmico brasileiro em temporalidades diferentes e sob distintas condicões de produção.

Devemos considerar os muitos acontecimentos institucionais e acadêmicos que vão construindo esse espaço acadêmico brasileiro pós-colonial no qual circulam ideias linguísticas que vão se organizando, conforme a linguística vai ganhando estatuto de disciplina nos cursos de Letras. A gramatização do português no Brasil, a fundação de universidades, a criação dos cursos de Letras e a inclusão da linguística como disciplina nestes cursos, visando à descrição do português, à descrição das línguas e a um ensino de língua(s) menos

pautado na gramática, são acontecimentos históricos, jurídicos, políticos que não caminham em linha reta e podem ser lidos em sua historicidade, ou seja, na materialidade discursiva das várias textualidades históricas, jurídicas, políticas que os compõem.

### Breves anotações sobre estes acontecimentos

Souza(2015), ao fazer uma retrospectiva sobre os cursos de graduação em Letras, sinaliza que no correr do século XIX registra-se a fundação de cursos superiores para Academias Militares, cursos Jurídicos, de Anatomia, de Cirurgia e de Química, dentre outras iniciativas, em diferentes cidades brasileiras, como Rio, Salvador, Olinda, São Paulo. Não se localiza, dentre estes gestos fundacionais, nada relativo a cursos superiores voltados para Letras. Apenas o Colégio Pedro II, e as demais escolas que deveriam seguir seus programas, ofereciam o ensino das línguas clássicas, das línguas estrangeiras e do português. A discussão sobre a fundação dos cursos de Letras passa, também, pela discussão sobre o processo de gramatização do português no Brasil.

Guimarães (2004) também vai discutir a formação dos cursos de letras, mas segue um outro caminho. Partindo do ponto de vista da gramatização (Auroux, 1992), Guimarães propõe uma periodização para os estudos do Português no Brasil, afirmando que foi a partir da segunda metade do século XIX que esses estudos foram se organizando em consonância com a circulação de ideias novas resultantes de uma "remodelação material" pela qual o Brasil começa a passar com a abolição do tráfico negreiro. (Cruz Costa, 1967, *apud* Guimarães, 2004, p. 23).Para Guimarães, o primeiro momento dessa periodização ocorre entre o século XVI e início do século XX.

Mas é sobretudo durante o século XIX, um período marcado pela busca de uma identidade nacional, gerando muitas polêmicas e debates em torno da língua e da literatura ditas nacionais, sobretudo em torno das diferenças entre o português do Brasil e o de

Portugal, que são publicadas gramáticas, vocabulários e dicionários usados pelo colégio Pedro II e por outras escolas modelares. Se, em um primeiro momento, as gramáticas utilizadas nas escolas eram escritas por portugueses, em um segundo momento, bem para o final do século XIX, essas gramáticas passam a ter autoria brasileira.

O estabelecimento de fronteiras entre séculos e datas, tanto para Souza quanto para Guimarães, não implica que as ideias linguísticas estejam em circulação seguindo alguma cronologia em que algumas anulam outras, ou que se encontrem em relação de causas e efeitos. Ao contrário, é em meio aos processos históricos contraditórios sobre a instauração de cursos de Letras e sobre as ideias linguísticas que os autores buscam compreender os caminhos que levamà fundação de instituições (colégios e instituições de nível superior) e à publicação/circulação de gramáticas.

No primeiro período proposto por Souza (2015), com exceção do colégio Pedro II, não há notícias sobre o tipo de ensino que se adotava para o ensino de língua portuguesa nesses institutos de nível superior. Por outro lado, conforme Guimarães (2004), a leitura da história de publicação de gramáticas e sua circulação nas instituições de ensino sinaliza que a Grammatica Portugueza, de Julio Ribeiro, publicada em 1881, já representa uma oposição às gramáticas portuguesas<sup>3</sup>. Como afirma o autor, a partir de meados do século XIX, outras perspectivas se abrem para a circulação de ideias que levam a estudos do português no Brasil com maior autonomia.De um lado, puristas que defendem a unidade linguística entre Brasil e Portugal; de outro, gramáticos como Julio Ribeiro ou publicações como a do Dicionário Brasileiro da Lingua Portugueza (1880), que assinalam as diferenças. Mas esta discussão e autonomia ainda não eram suficientes, é o que podemos concluir a partir de Souza, para a constituição de cursos superiores de Letras.

<sup>3</sup> Guimarães (2004) discute este ponto a partir da leitura feita por Antenor Nascentes, 1939.

O segundo momento da históriado português no Brasil, situado por Guimarães<sup>4</sup> entre meados/final do século XIX até os anos 30 do século XX, é marcado por estas divergências e por vários acontecimentos, como a fundação da Academia Brasileira de Letras (1987), a redação do Código Civil (1902), e, dentre outros, pelo *Programa de Português para os Exames Preparatórios*, o qual tem papel importante para o processo de gramatizaçãobrasileira do português.

Para Guimarães (2004), o terceiro período da gramatização tem início com a fundação dos cursos de letras no Brasil. Voltemos a Souza (2015), que assinala um movimento de professores do Colégio Pedro II que, já em 1883, e mais tarde, em 1923, manifestam a vontade de criar um curso de nível superior na área de Letras. Tal movimento institucional, a ser estudado com mais detalhes, não estaria em consonância com o processo histórico em jogo da gramatização brasileira do português? Souza, em sua busca pelos processos institucionais de organização dos cursos de Letras, localiza cinco cursos, todos com curta duração, sendo três em SP e dois no Rio.<sup>5</sup>

O terceiro período do processo de gramatização brasileira do português não é sem a fundação dos cursos de Letras. Guimarães (2004), considerando, sobretudo, o da USP (1934) e o da chamada Universidade do Brasil (1939), assinala que vai se constituindo um "espaço de pesquisa" sobre a linguagem com outras publicações, tanto de gramáticas quanto, também, aquelas voltadas para estudos linguísticos. Citando Orlandi (1997, 2002), para o autor há um predomínio de estudos históricos no Rio, enquanto que em São Paulo estudos de gramática geral seriam preponderantes. Souza, por sua vez, registra que os mais antigos cursos de letras seriam os da PUC-SP ("que remontariam a 1908 ou 1933, conforme o referencial ado-

 $<sup>4\ \</sup>mathrm{Guimar\~aes}$  (2004) apresenta um estudo detalhado sobre cada um desses períodos.

<sup>5</sup> Ver Souza, 2015.

tado", (Souza, 2015, p.36)), seguidos pelos da USP (1934), da UFRJ<sup>6</sup> (1935), da UFPR (1938) e os da UERJ e da UFMG (1938, ambos).

Souza e Guimarães convergem ao recortar os anos de 1933/1934 como marcos iniciais da história institucional dos cursos de Letras, instaurados sob uma perspectiva predominantemente histórica, com estudos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Germânicas, incluindo-se a filologia românica, a língua vernácula eahistória das literaturas. O currículo foi sistematizado conforme o Decreto-Lei no. 1190, de abril de 1939. (Souza, 2015).

Aproximamo-nos, agora, do período que mais nos interessa, tendo em vista a publicação de *A linguagem e seu funcionamento*. Entre os anos 1963 e 2000, chegamos ao quinto período da organização dos cursos de Letras, com a estruturação das habilitações conforme uma legislação aprovada em 1962. Também se estrutura o currículo mínimo de Letras com oito matérias, sendo que cinco eram comuns a qualquer curso (língua portuguesa, literatura portuguesa, literatura brasileira, língua latina e linguística). As três restantes (complementares) poderiam ser escolhidas a partir de uma listagem preexistente. Souza (2015) chama a atenção para a importância da entrada da linguística e da teoria da literatura, disciplinas que provocam uma reviravolta na tendência do historicismo.

Do ponto de vista do processo de gramatização do português no Brasil, o quarto período do se desenvolve a partir de 1950, mas é a partir da década de 60 que os cursos de Letras vão seguindo percursos distintos, conforme Guimarães (2004). Tais percursos, é bom destacar, dão corpo às três distintas tendências formuladas por Pêcheux, que apresentamos no início deste artigo. No período entre 1962 e 1965, Guimarães cita a criação do Instituto Central de Letras, com um Departamento de Linguística, e, também, a fundação do primeiro curso de pós-graduação em linguística, iniciativas

<sup>6</sup> Souza se vale da denominação atual.

da Universidade de Brasília. É a partir dessa experiência pioneira que começa a se formar e consolidar um programa nacional de pós-graduação em linguística ao mesmo tempo em que, conforme Guimarães, diferenças substantivas começam a surgir em funçãodos caminhos como as universidades buscam qualificar os professores. Para o autor, nos anos 1970 /1980, USP e UNICAMP fizeram circular duas vertentes de ideias teóricas francesas, a partir de pesquisadores com "alta capacidade irradiadora" (Guimarães, 2004, p.37): na USP, uma formação com predomínio da semiótica; na UNICAMP, uma formação com ênfase em estudos enunciativos e discursivos.

Ao contrário das universidades paulistas, docentes da UFRJ fazem seus cursos de pós-graduação nos EUA. Tal caminho rumo a instituições americanas se inicia com Mattoso Câmara e segue adiante com outros notáveis pesquisadores, levando a UFRJ a ser um centro majoritário de estudos em gramática gerativa e sociolinguística quantitativa. (Guimarães, 2004). Estabelecendo um quadro comparativo, Guimarães afirma, sobre a constituição dos departamentos de linguística nessas três universidades, que há uma correlação a ser estabelecida. A citação é longa e relevante:

Na primeira [USP] pode-se observar que a linguística se instala numa relação direta com a cadeira de linguística indo-europeia dirigida por T. H. Maurer, que tivera contato com a linguística como aluno de Bloomfield. Em outras palavras, a linguística se instala na USP por uma via diversa da tradição dos estudos da cadeira de língua portuguesa. São professores de linguística indo-europeia que vão para a França fazer sua formação de pós-graduação. (Guimarães, 2004, p.37).

O departamento de linguística na USP se institucionaliza a contrapelo das disciplinas voltadas para língua portuguesa. Um funcionamento semelhante ocorre na UFRJ e na UNICAMP.

"Quanto ao Rio de Janeiro", prossegue Guimarães (2004, p. 38),

(...) O Prof. Mattoso, que publicou o primeiro livro de linguística geral no Brasil em 1941, foi por um curto espaço de tempo responsável pela cadeira de linguística da Universidade do Distrito Federal. (...) A linguística vai se desenvolver na UFRJ pelo trabalho de Mattoso Câmara. Primeiro como professor regente da cadeira de linguística no curso de letras da Universidade do Brasil e depois por seu trabalho de organização do setor de linguística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional.

Guimarães chama a atenção para essa particularidade da instauração dos estudos linguísticos no caso estabelecido em relação à Antropologia e em separado da tradicional cadeira voltada para os estudos de língua portuguesa.

USP e UFRJ constituem os departamentos de Linguística entre os anos 1950 e 1960. Na Unicamp, a linguística é instituída no final dos anos 1960 vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

Neste Instituto a linguística vai estar em relação com as ciências humanas e sociais e com a filosofia e muito particularmente com a filosofia da linguagem e a lógica. Isto resulta em que na Unicamp não exista hoje uma Faculdade de Letras, mas o instituto de Estudos da Linguagem, fundado em 1976, pelo desmembramento do Departamento de Linguística que se separa do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). (Guimarães, 2004, p. 38).

# Da função para o funcionamento: Eni Orlandi, nome incontornável<sup>7</sup>

Eni Orlandi, inicialmente como professora da USP e, em seguida, como professora da Unicamp, trabalhou nestas instituições universitárias que, historicamente, foram pioneiras na disciplinarização da linguística de modos. Como ela própria narra<sup>8</sup>, durante a ditadura militar foi para a Europa inicialmente como leitora em Montpellier, deslocando-se, posteriormente, para estudar em Vincennes. Assistindo aulas, conferências e cursos com Ducrot e outros importantes nomes da época, como Lacan, Greimas e Benveniste, Orlandi se depara com o livro Analyse Automathique Du Discours (1969), de Michel Pêcheux. De volta ao Brasil ainda durante o período da ditadura militar, e de volta às aulas que ministrava na USP, suas críticas ao positivismo e ao conteudismo que se praticava na linguística ganharam consistência ao trabalhar com a Análise do Discurso e com o materialismo histórico. Ao se situar neste novo terreno, Orlandi desenvolveu inúmeras reflexões sobre as condições de produção de seu tempo, propondo, por exemplo, reflexões sobre o autoritarismo que era vigente a partir da análise das formas do discurso pedagógico. Essas análises, desenvolvidas já no campo da Análise do Discurso, impulsionaram um mais além na reflexão teórica. No batimento entre teoria e análise, bem como no batimento entre aulas e orientações, Orlandi fez a Análise do Discurso avançar

<sup>7</sup> A partir deste ponto passo a escrever em primeira pessoa, trazendo um certo percurso da Bethania aluna formada pela UNICAMP sob orientação da Eni Orlandi, e, posteriormente, da Bethania professora universitária que introduziu os estudos da Análise do Discurso em disciplinas optativas na PUC do Rio e, após entrar como professora concursada, em 1992, na UFF, introduziu a AD para a grade curricular da Graduação e da Pós-Graduação. 8 Orlandi, em várias publicações e entrevistas, conta sua história pessoal e acadêmica, sobre a qual faço aqui um breve resumo a partir do capítulo 'A conjuntura teórica e a análise de discurso no Brasil', em Ciência da linguagem e política: anotações ao pé das Letras, por ela publicado em 2014.

com novos conceitos. Apenas para citar um, formulado no livro pioneiro de 1983, e que até hoje é conceito-chave em análises, menciono a paráfrase e a polissemia. Tomando a língua em sua ordem própria, Orlandi formulou novas questões sobre os processos de produção de sentidos a partir do funcionamento parafrástico-polissêmico das línguas, um funcionamento sempre em tensão.

Ao trazer o materialismo histórico para a reflexão desta disciplina de entremeio que é a Análise do Discurso, Eni abriu espaço para se discutir as relações de constituição mútua entre linguagem e história. Mas não apenas este aspecto. Ela abriu um vasto campo de questões sobre ideologia, luta de classes, poder e formas de resistência. Prosseguindo com Pêcheux, com as leituras e traduções de *Semântica e discurso* e *Língua inatingível*, dentre os vários textos pecheuxtianos, amudança de terreno e o processo de reterritorialização de conceitos prosseguiram também. Aos poucos, apsicanálise lacaniana passou a marcar presença nas discussões sobre inconsciente, enunciação e subjetividade e dentre outras. E alguns analistas, até mesmo em função de suas análises pessoais, começaram a fazer formação em psicanálise, o que produziu novas leituras da obra de Pêcheux.

Ao trazer o materialismo histórico para a reflexão desta disciplina de entremeio que é a Análise do Discurso, Eni abriu espaço para se discutir as relações de constituição mútua entre linguagem e história. Mas não apenas este aspecto. Ela abriu um vasto campo de questões sobre ideologia, luta de classes, poder e formas de resistência. Prosseguindo com Pêcheux, com as leituras e traduções de *Semântica e discurso e Língua inatingível*, dentre os vários textos pecheuxtianos, a mudança de terreno e o processo de reterritorialização de conceitos prosseguiram também. Aos poucos, a psicanálise lacaniana passou a marcar presença nas discussões sobre inconsciente, enunciação e subjetividade e dentre outras. E alguns analistas, até mesmo em função de suas análises pessoais,

começaram a fazer formação em psicanálise, o que produziu novas leituras da obra de Pêcheux.

### Um breve depoimento

Quando li pela primeira vez um artigo da Eni Orlandi - 'O discurso da história para a escola', publicado no Cadernos de Uberaba (1981) -, ainda era uma aluna de graduação meio perdida. Era leitora de autores pouco ou raramente lidos em uma graduação em Letras, como Austin e Wittgeneinstein, Éliseo Véron, Adorno, Lukás, Lévi-Strauss, Barthes, Freud, Foucault, Harnecker... E também tinha seguido cursos de Antropologia no Museu Nacional, feito estágio no Museu do Índio, e como voluntária, tinha feito iniciação científica em semântica, e, depois recebido bolsa de IC pelo Censo da Variação Linguística da UFRJ. Nunca fui uma aluna quietinha em Letras, o que levou vários professores a dizer que meu perfil como estudante era mais para Comunicação Social... participei de movimento estudantil, fui delegada de letras em uma reunião da UEE, ainda durante a ditadura, distribuí panfletos, fui a passeatas, e sem perceber ia demarcando que queria estudar algo relacionado à linguagem, ao político e à ideologia, mas nem sabia se seria possível. Ao ler o artigo 'O discurso da história para a escola', lembro de procurar alguns dos meus professores de graduação para perguntar quem era aquela 'Eni Orlandi'. Uma transferência de trabalho tinha se produzido com aquela leitura: eu queria fazer o que ela fazia... mas o que exatamente era a tal da Análise do Discurso? Para minha grata surpresa fui avisada de que ela estaria na PUC, na semana seguinte, para fazer uma palestra para a Pós-Graduação.

Foi assim que a conheci pessoalmente. Primeiro li, depois ouvi, e vi. Uma graduanda carioca meio perdida entre muitas áreas de interesse, que, ouvindo uma palestra, foi ficando maravilhada e convicta, pela primeira vez, sobre o que gostaria de estudar no mestrado. Em 1983 comecei o mestrado no IEL, na Unicamp, mas

só consegui começar a ter aulas com a Eni no segundo semestre. O maravilhamento com o vigor da reflexão, com a generosidade da partilha intelectual, com a dificultosa delícia que era ler o Pêcheux, tudo era, e ainda representa, a convicção de que a opção feita entre aqueles anos de 1982/1983 foi muito acertada, de movimento, desejo.

Mas não foi fácil. Uma jovem linguista para ser considerada séria, até início dos anos 1990, não deveria tratar de ideologia, inconsciente, poder... Certos professores, quando entenderam que eu queria estudar na Unicamp sob orientação da Eni, fizeram comentários muito negativos, querendo provocar uma mudança de ideia. Mal sabiam que transferência é algo muito forte. E desejo, então, nem se fala.

No segundo semestre de 1983, durante meu primeiro curso de Análise do Discurso na Unicamp, tive acesso ao livro *A linguagem e seu funcionamento*. Livro que chegou de mansinho e que atualmente já está na sétima edição; no caso, uma edição comemorativa dos 40 anos de sua intensa circulação. Não foi tranquilo sustentar a posição discursiva em meio às práticas científicas vigentes na conjuntura da época ainda sob as formas finais da ditadura militar. Nas palavras de Orlandi (2014, p. 48),

E os ataques contra a Análise de Discurso não vieram só de fora. Vieram também de linguistas que praticavam outras formas de conhecimento sobre a linguagem e que, de certo modo, aderiam à censura, à imposição de 'uma' verdade que era a deles. Isto porque é assim que se faz ciência: inseparável das conjunturas políticas e do modo pelo qual são afetadas por elas.

Assim entendo que A *linguagem e seu funcionamento* — as formas do discurso (1983) foi um ponto fora da curva do previsível. Inaugurando outros campos de questões, um acontecimento discursivo se produziu com a sua publicação. Esse livro notável, que fazia deslizar a noção de função para a de funcionamento, foi um gesto fundador e produziu efeitos irreversíveis no campo das ciências da

Linguagem e nos cursos de Letras. Falo em gesto fundador pensando aqui na história da ciência da linguagem na universidade brasileira, reiterando as palavras de Orlandi mais acima.

Política e ciência ou política na ciência não fazem parte dos mesmos processos de produção de sentidos. Lutamos pelas palavras, lutamos entre os sentidos silenciados e os que, por efeito da ideologia, se mostram como evidentes. Não fazemos uma polícia da palavra, mas visamos à compreensão dos gestos de interpretação que se entremeiam na materialidade das línguas. Enquanto analistas do discurso pecheuxtianos, nos pautamos pela ética e pela responsabilidade que regem as disciplinas de interpretação.

## Finalizando sem finalizar... com a efeméride do lançamento da edição comemorativa

Celebramos os 40 anos de publicação de um livro que não apenas consolida a presença da Análise do Discurso no Brasil, mas, acima de tudo, representa uma ruptura com um modo de se fazer estudos de linguagem entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980. Foi com o trabalho incessante de Eni Orlandi e com a circulação deste livro, publicado inicialmente pela editora Brasiliense, em 1983, que gerações de analistas do discurso começaram a se formar e a se espalhar pelo Brasil. Comemoramos, celebramos esse lançamento no Brasil como um acontecimento intelectual responsável pela ruptura com as três tendências que vigoravam nos estudos de linguagem institucionalizados e pela instauração de um processo histórico de longa duração no campo das ciências da linguagem.

Comemoramos o lançamento deste livro, em 1983 e sua sétima edição, agora em 2023. Comemoramos, também, um percurso de 57 livros da Eni, como autora solo ou como organizadora, em editoras nacionais e internacionais, lançados desde então. Mas não se trata de um quantitativo curricular... não... o que está em jogo aqui é a reflexão, a curiosidade, a fina leitura, a inquietação

que uma reflexão aguda promove como transferência naqueles e naquelas que alêem e a escutam.

O que está em jogo é transmissão não de um saber fechado nem autônomoque apontaria para uma outra ciência régia. É um saber com muitas entradas e saídas, um saber furado que é transmitido de um lugar muito singular, muito desejante. E que mesmo em momentos muito difíceis, permaneceu potente, incômodo, movendo, rompendo, transformando. "A reflexão", como afirma a Eni na nota à edição brasileira do *Semântica e discurso*, "a reflexão nunca é fria. É lugar de emoção, de debate, de opressão, mas também de resistência". (Orlandi, 1988, p.5)

Pensando em um horizonte projetivo, esta 7ª. Edição de *A linguagem e seu funcionamento* mantém-se firme como um projeto que recorta como objeto, do campo da linguagem e da história imbricados, os processos de produção de sentidos, processos que se encontram sempre em funcionamento e movimento. Falo em longa duração na medida em que, tomando a publicação do livro (para além da efeméride da data de seu lançamento) como um acontecimento que movimentou sentidos e delimitou fronteiras, provocando adesões, discussões, separações. Produziu filiações acadêmicas interinstitucionais, congregou pesquisadores em torno de certos princípios teóricos e procedimentos de análise. Indo além, posso falar de uma transmissão geracional de conceitos e práxis de análise. E de uma posição amorosa em relação ao discurso.

#### REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Pontes, 1992.

GUIMARÃES, Eduardo. *História da semântica*. Sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

HOBSBAWN, Eric J.; RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. As formas do discurso. Edição comemorativa dos 40 anos. 7.ed. Campinas: Pontes, 2023 [1983].

ORLANDI, Eni. *Ciência da linguagem e política:* anotações ao pé das letras. Campinas: Pontes, 2014.

ORLANDI, Eni. Nota à edição brasileira. In: PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas: Pontes, 1988 [1975], p.11-14

ORLANDI, Eni. O discurso da história para a escola. In: GUIMARÃES, Eduardo. (org.) *Estudos linguísticos*. Série Estudos 07. Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Uberaba, 1981, p.95-111.

SOUZA, Roberto Acízelo de. Os cursos de Letras no Brasil: passado, presente, perspectivas. In: SOUZA, Roberto Acízelo de. *Variações sobre o mesmo tema*. Chapecó, SC: Argos, 2015. p. 203-231.

# Conjuntura e percurso de *A Linguagem e seu funcionamento*

Eduardo Guimarães Dl – IEL – Labeurb – Unicamp / Unemat/ CNPq

A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso teve sua primeira edição publicada em 1983 e teve permanentes reedições por todos estes anos. Trata-se de uma obra que foi a via de entrada de um enorme número de pesquisadores, e outros interessados que, através dela, e em virtude dela, se dedicaram à análise de discurso. Meu objetivo aqui é, considerando as condições do Brasil no cenário das ciências, na sua história, e naquele momento, me dedicar a observar um embate permanente, nos diversos capítulos do livro, com diversas posições próprias das teorias e métodos das ciências humanas e sociais. Não é simplesmente observar o embate como próprio do modo de fazer da autora, mas observar, especificamente, como se dá e com quais contendores. Há nos textos um modo de sustentar uma posição a partir de um embate constante no interior das ciências da linguagem e mais amplamente no domínio das ciências humanas e sociais e da filosofia.

## 1. Alguns movimentos na história do conhecimento científico no brasil

No processo de colonização, e em virtude dele, a constituição de conhecimento no Brasil começa por uma posição de "espectadores" da produção de conhecimento na Europa, para, no decorrer da história, chegar a uma posição de participantes ativos. E uma participação ativa é o que caracteriza a obra sobre a qual nos dedi-

camos aqui e, nessa linha, todo trabalho intelectual desenvolvido por Eni Puccinelli Orlandi, que aparece na produção de artigos, livros, conferências, numa vasta produção intelectual.

Este acontecimento, na história do conhecimento, se dá em

um país constituído num processo de colonização e de descolonização<sup>1</sup>. Da minha perspectiva a relação com o conhecimento nos estudos da linguagem no Brasil pode ser considerada em quatro períodos<sup>2</sup>. O primeiro (desde a posse portuguesa do Brasil até início dos anos 1830) se caracteriza pela escassez de conhecimentos produzidos no Brasil e pelo Brasil. O segundo período (de 1887 até início dos anos 1934) se caracteriza por apresentar significativa produção brasileira feita no Brasil, decisiva no processo de gramatização brasileira do Português<sup>3</sup>. No terceiro período (de 1934 até o início dos anos 1960), se constitui um espaço de pesquisa significativo nos estudos da linguagem no Brasil. No quarto período (década de 1960 em diante), se constitui a pós-graduação brasileira e o avanço significativo da produção de conhecimento no Brasil, com importante repercussão internacional. Sobre esta periodização podemos dizer que, no primeiro período (século XVI a meados de XIX), temos todo um movimento caracterizado pela presença intelectual dominante de Portugal no Brasil. Do segundo período em diante vê-se uma importante inversão. Trata-se de uma relação do Brasil relativamente à Europa e ao mundo ("ocidental"). Esta nova relação apresenta-se através de três movimentos distintos que, sob o risco da redução, a que a síntese pode levar, apresentamos no que segue.

No primeiro movimento (segundo período da história dos estudos de língua no Brasil segundo a cronologia que retomei

<sup>1</sup> Sobre o processo de colonização e descolonização linguística ver Orlandi (2002, 2007, 2009a, 2009b).

<sup>2</sup> Ver Guimarães, 2004.

<sup>3</sup> Como desenvolvido em vários trabalhos do Projeto História da Ideías Linguísticas no Brasil coordenado por Eni Puccinelli Orlandi. Ver por exemplo Orlandi (2001, 2002) e outros textos do projeto .

79

acima), são os brasileiros que se voltam para fora do Brasil em busca de procedimentos de trabalho e constituição do mundo das ideias; no segundo movimento (já no terceiro período), o Brasil traz para suas novas instituições (na nossa área os cursos de letras das universidades, por exemplo) cientistas capazes de ajudar a constituir no país novos métodos, novas práticas e novas exigências; no terceiro movimento (agora no quarto período), o sistema nacional de pós-graduação, instituído pela Capes em 1969, torna possível não só a ida e vinda de pessoas, mas, mais que isso, torna possível, no Brasil, a constituição de um sistema capaz de uma prática científica sustentada aqui.

A publicação de *A Linguagem e seu Funcionamento*, e toda a obra que dela se desdobra, é parte decisiva desse movimento de autonomia que se instalou no Brasil há já bastante tempo. Em outras palavras, o que vemos nesta obra é parte de uma história em que o Brasil, a partir de suas questões, promove o seu domínio crescente dos meios de produção de conhecimento e de constituição de uma comunidade científica própria. E esta história é diretamente dirigida pelas questões próprias do Brasil. No caso de que tratamos aqui: a assunção de uma língua nacional e, depois, um conhecimento sobre a língua, sobre sua história, sobre sua diversidade, sobre seu funcionamento e sobre o funcionamento da linguagem em geral<sup>4</sup>.

Neste terceiro movimento, é decisiva, na história dos estudos da linguagem no século XX, uma posição que busca pensar a relação entre a exterioridade e o linguístico como uma relação histórica e constitutiva do processo linguístico. Estamos aqui diante da posição teórica da Análise de Discurso que se desenvolve a partir do final da década de 60 do século XX na França, e, imediatamente em seguida, a partir dos anos 1970 no Brasil. Quanto à França, lembramos o pensamento de Pêcheux, que constitui a Análise do Discurso como

<sup>4</sup> Retomo aqui reflexões que apresentei em Guimarães (2004, p 44).

modo de se poder pensar a ideologia, o histórico, o político como próprios do processo de significação do dizer (no qual se constitui o sujeito). Para esta posição, o objeto fundamental dos estudos é o discurso enquanto objeto integralmente linguístico e integralmente histórico (E. Orlandi, 1994). Ou seja, a exterioridade não se apresenta como um fora a que a linguagem deve ser correlacionada ou referir, ela é parte do que é próprio da linguagem e de seu funcionamento. A significação não é referência, não é intenção. O que não significa dizer que a linguagem não refere e que as pessoas não tenham intenções, mas sempre se significa para além e aquém da referência e das intenções.

#### 2. Uma Obra que Movimenta a Conjuntura

E. P. Orlandi participa deste campo com duas contribuições específicas, entre tantas outras. A primeira é a formulação de que a questão do sentido diz respeito a uma tensão entre a polissemia (os muitos e sempre outros sentidos) e a paráfrase (o dizer o mesmo), questão já presente no conjunto de artigos que compõe *A Linguagem e seu Funcionamento*. A segunda é a consideração de que o sentido não diz respeito ao segmental, mas a que o silêncio significa, e é isto que faz o sentido da linguagem, já presente de alguma forma nesta obra, como ressaltarei à frente, e posto de modo definitivo em *As Formas do Silêncio* (E. Orlandi, 1992).

Esta posição, presente de modo específico em *A Linguagem e seu Funcionamento*, coloca a questão da linguagem no centro da conjuntura das ciências humanas. A diferença, aqui, relativamente ao estruturalismo, por exemplo, é que está em questão a historicidade, que não está presente nem no social, nem na diacronia saussurianos, nem no funcionalismo de Jakobson, nem mesmo, num certo sentido, nas abordagens diacrônicas e magistrais de Benveniste nos seus estudos do Indo-europeu. Opõe-se assim ao pragmatismo ou psicologismo, e ao formalismo. A historicidade claramente desloca

qualquer centralidade das posições individualistas do sujeito. Ou seja, a historicidade não está na Análise do Discurso definida pelo tempo, enquanto dimensão do mundo físico ou cronológico, mas por uma especificidade determinada pela ideologia, por uma materialidade sócio-histórica.

A Linguagem e seu Funcionamento é publicado em 1983, pela Brasiliense, e é depois reeditado seguidamente pela Pontes. A obra se apresenta como um conjunto de textos que produz um embate direto com as posições da pragmática (que traz a presença dos desdobramentos de obras como as de Grice, Austin, Searle (este esteve no Brasil em 1981)), da filosofia, da psicologia, dos estudos sociais, da psicanálise, dos estudos da enunciação (que as posições de Benveniste trouxeram), da sintaxe (estudos gramaticais), da psicolinguística, da sociolinguística (laboviana ou não).

Este livro é composto por 13 artigos que mostram um interesse na análise de diversas questões do Brasil contemporâneo. Aparecem nesse interesse, que se mantém e se especifica no decorrer da produção da autora, o discurso da educação, os discursos da mulher, a questão indígena tomada a partir da educação, o discurso religioso, o discurso político. Os textos que tratam destes assuntos os tomam nas condições históricas pós-coloniais de um lado e ligadas a questões que a sociedade precisa compreender para delas se desvencilhar. Outros aspectos considerados dizem respeito à própria questão do discurso na relação com outras disciplinas das ciências da linguagem, e à compreensão do funcionamento do discurso. Nessa linha, o livro traz uma discussão da literalidade como constituída pela história e não como um ponto de partida fixo, que, como sabemos, coloca o chamado sentido figurado como desvio relativamente a um sentido literal. Por outro lado, se dedica, ao afastar-se do pragmatismo, ao estabelecimento de uma tipologia, sob todos os aspectos inovadora. Podemos encontrar esta posição expressa na apresentação do livro:

#### E sobre isso diz também a autora:

(...) aceito passar pelos mesmos lugares, procurando o que me leva a conhecer alguma coisa a mais a respeito dos objetos provisoriamente tomados para a reflexão, como o discurso pedagógico, o discurso da história, a questão da educação indígena, a argumentação, o discurso religioso e outros. (E.P.Orlandi, 1983, p. 7).

### 3. Modo de constituição de um embate

Os títulos dos artigos do livro seriam suficientes aqui para lembrarmos os objetos de interesse que são tratados nos diversos capítulos. Por outro lado, se observamos as bibliografias dos textos que compõem o livro vamos encontrar percursos da configuração do domínio da Análise de Discurso. A bibliografia do livro mostra a constituição de um embate de textos próprios da autora, com textos de Pêcheux, Fuchs, Marandin, Haroche, Henry; com textos ligados a posições correlacionadas como de Voloshinov, Ponzio, Rossi-Landi, Chauí, Bourdieu, Weber, Bernstein, Zaluar; com textos de linguistas como Benveniste, Halliday, Hymes, Labov, Schlieben-Langue, Ducrot, Perini; com textos de filósofos: Schaff, Althusser, Gramschi, Chauí.

Esta amplitude do campo que se abre pela observação dos autores citados e de tantos outros correlacionados, configura o embate, a que me referi antes, que a obra proporciona para constituir sua especificidade num amplo domínio das ciências humanas e sociais, aí incluídas as ciências da linguagem, e a filosofia.

Torna-se, então, importante, observar o modo de presença de

toda essa amplitude de conhecimento, como uma maneira de constituir o campo disciplinar da análise de discurso que se iniciava, então.

Para ver como isso se dá, vou observar alguns dos textos do livro e observar a maneira como a diversidade teórica se apresenta como modo de reflexão na constituição de uma posição específica, consistente e aberta ao embate permanente. Não vou analisar os capítulos do livro. Vou observar um procedimento do livro que configura os embates no domínio das ciências humanas e sociais.

Vou tomar para esta configuração o percurso de três textos, em virtude de relações específicas que se apresentam entre eles.

Começo pelo primeiro texto do livro "O Discurso Pedagógico a Circularidade", que já de início apresenta uma tipologia de discurso. Trata-se de um texto que se propõe estudar uma questão fundamental da vida brasileira, a Escola, o discurso pedagógico. E o texto traz na bibliografia, além de um artigo da própria autora, três outros textos, Bourdieu, Ducrot, Pêcheux. Ou seja, um texto do campo da análise de discurso, um de um semanticista, na linha de Benveniste, e um de Bourdieu, que se dedica aos estudos sociais, a partir de uma posição diversa da do materialismo histórico.

O texto logo no seu início apresenta a distinção da autora sobre polissemia e paráfrase que ela apresentara em 1976. Este texto foi publicado em seguida em E. P. Orlandi (1978)<sup>5</sup>, e apresenta elementos que vão constituir seu "dispositivo" de análise da questão abordada, apresentando as formações imaginárias segundo Pêcheux (1969, p. 10).

A partir da análise, Eni Puccinelli Orlandi caracteriza: "Mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar" (1983, p.11). E apresenta isso pela Análise do Discurso pedagógico. Segundo ela, se considerássemos as leis do discurso tal como formula Ducrot (1972), o discurso pedagógico

<sup>5</sup> Trata-se do texto "Protagonistas do/no Discurso"

quebraria estas leis do discurso: a lei do interesse, da utilidade, por exemplo. E por esse caminho vai dizer "se para cada uma das leis gerais pode-se fazer corresponder um tipo particular de subentendido, no discurso pedagógico o que há é mascaramento" (E.Orlandi, 1983, p.12), que se dá pela "chamada motivação no sentido pedagógico" (p.12). E isto se dá na medida em que "as mediações são sempre preenchidas pela ideologia" (p. 12). E isso vai levá-la a considerar a circularidade do funcionamento e dos sentidos desse discurso.

Como se vê, sua reflexão se reporta a um domínio amplo das ciências, no caso, da linguagem, de que ela se apropria e faz aparecer o elemento fundamental para a Análise de Discurso, a ideologia. Ou seja, esta caracterização apresenta um modo de análise utilizando os princípios conversacionais e produz uma crítica às formulações de origem pragmática como as leis do discurso de Ducrot (versão enunciativa das máximas griceanas).

Ressalte-se que ela não diz algo como *não podemos conside*rar as leis do discurso pois todo discurso quebra estas leis. Por isso vamos fazer X observando Y.

E pelo embate estabelecido, a ideologia aparece posta como central na teorização da Análise de Discurso, por uma análise altamente relevante para as condições brasileiras, feita numa "parceria" e numa distância à análise enunciativa de que parte.

Tomemos agora o segundo artigo do livro, "Para quem é o Discurso Pedagógico". Comecemos por uma passagem que traz inicialmente uma retomada de uma posição de Bourdieu, ou seja de uma teoria das ciências sociais:

Bourdieu (1974) trata da escola como sede da reprodução cultural, e o sistema de ensino como sendo a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, ao contribuir para a reprodução da estrutura das relações de classe mascarando sob a aparência da neutralidade o cumprimento dessa função. (E.Orlandi,1983,p. 21)

Isto poderia parecer uma incorporação da posição de Bourdieu. Mas a autora continua com um "indo mais além", que coloca em pauta um outro aspecto que de algum modo afasta teoricamente a posição de Bourdieu:

"Indo mais além, Marilena Chauí (...) diz que mais que a reprodução da ideologia dominante, das estruturas de classe e das relações de poder, a educação agora é tomada pelo seu aspecto econômico (...)" (E.Orlandi, 1983, p. 21). E isso é especificado por citação direta de Chauí (1980, apud E.Orlandi, 1983, p.21): "Hoje a educação é encarada imediatamente como capital, produção e investimento que deve gerar lucro social".

Veja que a autora não diz algo como: *não concordo com Bourdieu que diz X. Parto de Chauí que diz Y.* Ela faz os contendores falarem e assim faz aparecer o que ela mesma diz no embate com as ciências humanas e sociais.

Para dar andamento a esta colocação a autora diz que a Escola faz isso a partir de seu modo de funcionamento instituído "por regulamentos", a partir do que vai caracterizar o discurso pedagógico por sua circularidade, nos termos que ela o define, no primeiro texto (E. Orlandi, 1983, p.21-24).

Em seguida vai fazer uma proposta sobre como modificar o Discurso Pedagógico, e é nessa proposta que aparece uma outra passagem de embate com outros autores, agora Benveniste. Neste caso o embate se dá especificamente no domínio das ciências da linguagem. Para apreciar este embate vou tomar um outro texto onde ele se desdobra na relação com outros aspectos do domínio do conhecimento sobre a linguagem.

Tomemos então o texto "Tipologia de Discurso e Regras Conversacionais" (E.Orlandi, 1983, p. 137 e ss). O texto inicia-se afirmando "a linguística tem seus tropeços" (p. 137). Segundo a autora estes tropeços são: a) "a linguística feita a partir do locutor" (p. 137), ou se caracteriza "pela tirania do tu" (p. 138); b) "A conside-

ração da linguagem prioritariamente em sua função representativa, informacional" (p. 139).

O primeiro tropeço é caracterizado a partir da "transcendência" do Eu sobre o Tu formulada por Benveniste. O texto lembra que Benveniste, ao desenvolver este aspecto, fala de intersubjetividade. Então, tomando esta formulação, "mas me afastando dela" a autora coloca atenção no processo de interlocução, "o do eu e do outro na sua relação dialética do reconhecimento ou conjuntura da interlocução" (E.Orlandi, 1983, p. 138). E diz mais: "os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas sujeitos mergulhados no social que os envolve, de onde deriva a contradição que os define" (p. 138). E logo à frente coloca a posição de Voloshinov, para quem, segundo ela, "a interação verbal é a realidade fundamental da linguagem" (p. 138). Então não só ela confronta sua posição à de Benveniste, mas também desloca posições como as retóricas ou as que teorizam a onipotência da interpretação. Não há um Eu que configura um Tu nem o inverso: "a palavra é um ato de duas caras...É produto de relação recíproca. Uma palavra é território partilhado pelo emissor e pelo receptor" (138). E aqui ressalto o "partilhado".

No segundo tropeço, ela vai colocar em questão os princípios conversacionais (tal como no primeiro texto) que regulariam toda relação de linguagem (as máximas de Grice, e outras formulações daí decorrentes). Da sua posição teórica ela considera que o interacional não é regulado por estes princípios que regeriam a interpretação da intenção dos falantes. Pois, e ela volta ao que já tinha dito sobre o primeiro tropeço, o interacional é social. E completa: "Segundo o que suponho, e que procurei demonstrar aqui, generaliza-se para toda a caracterização da linguagem o que seria o próprio de um *tipo* de discurso" (E.Orlandi, 1983, p. 139).

A partir disso ela vai, na seção seguinte do texto, fazer uma proposta de uma tipologia de discurso, dizendo que essa tipologia "devia incorporar a relação da linguagem com suas *condições de pro-*

dução." (E.Orlandi, 1983, p. 141). E assim, como todos sabemos, ela distingue discurso autoritário, discurso polêmico e discurso lúdico.

O percurso que acabamos de observar se dá em cena aberta em que cada ator tem seu lugar, mesmo que não seja a autora, tal como nos dois outros casos observados anteriormente.

O que quero ressaltar neste caso é como a constituição de uma posição se apresenta claramente como um embate com o domínio dos estudos da significação da época, relativamente ao qual ela constitui o espaço da Análise de Discurso no centro deste embate.

Isto vai aparecer claramente logo mais à frente. O ponto de vista da Análise de Discurso "é diferente do da linguística estabelecida e, por isso, instaura um objeto diferente. Esse objeto, que é um objeto de conhecimento, é o discurso" (E.Orlandi, 1983, p. 147). Em seguida considera que a "unidade da Análise de Discurso é o texto" (p. 147).

O que se observa na formulação das posições de E. Orlandi é esta disposição de colocar-se no domínio das ciências Humanas e sociais (pensando aqui a filosofia) e no domínio dos estudos sobre a linguagem. E por este embate ela não só formula sua posição, o embate a faz participante deste domínio, afastando a reflexão da linguagem das abordagens meramente formais ou que reduzem a linguagem ao biológico, como em Chomsky e o transformacionalismo em geral. Por outro lado sua posição também se demarca das posições intencionalistas que acabaram por ser apropriadas pelo cognitivismo que de algum modo se desdobrou a partir da pragmática. Ou seja, a Análise de Discurso, naquele momento, pelos embates que a autora constitui, não é só uma disciplina que busca sua constituição, mais que isso, é uma disciplina que é parte do quadro no qual o embate se dá. Este quadro é o das ciências humanas e sociais e a filosofia. O embate nas ciências humanas e sociais, e não simplesmente nas ciências da linguagem, é fundamental para afastar do formalismo e do pragmatismo a posição da autora, naquela conjuntura e ainda hoje. E isso é decisivo na sua constituição da Análise do Discurso.

## 4. A publicação de *A Linguagem e seu Funcionamento*: considerações finais

O livro reúne textos produzidos a partir da segunda metade da década de 1970. Apresentam-se reunidos num percurso que vem desde meados da década de 1970, entre eles alguns publicados em revistas, outros apresentados em congressos.

Um acontecimento editorial coloca em circulação um acontecimento de autoria. As Editoras Brasiliense e Pontes (esta a partir da segunda edição) colocam em circulação uma obra de ciências da linguagem diversa das obras publicadas naquele momento nessa área.

O gesto editorial da publicação da obra é assim um acontecimento que põe em ampla circulação os textos que formam o livro. E assim abrem um futuro duradouro, significado pelo interesse que desperta e pela reedição permanente nestes 40 anos, pela Editora Pontes.

Um aspecto a se observar aqui é como este acontecimento do livro tem já na sua segunda edição um desdobramento, um novo futuro, pela inclusão de um novo texto no livro, que vai aparecer como último capítulo. O título do artigo é "A Fala de Muitos Gumes (As Formas do Silêncio)". Aqui o subtítulo entre parênteses é um aposto ao título e assim fica significado como parte do sentido mesmo do título. A formulação da categoria do silêncio no plano teórico-metodológico e da análise inverte a questão do sentido daquilo que se diz explicitamente ou não. Não se trata de intenções, não se trata simplesmente da relação com algo que se diz. Trata-se do sentido do silêncio, daquilo que não se diz, como se não existisse, exatamente por não dizer, por "apagar",

A partir desta inclusão, de um novo texto no livro, é fácil observar que o silêncio do que não se diz, já está nas análises de *A Linguagem e seu Funcionamento*, nos embates que vai significando. Inclusive a tipologia do discurso apresentada, e que utilizei na minha exposição, está fundada exatamente no que não se diz e se significa, na relação com as condições de produção.

Como sabemos, o subtítulo do artigo será, em 1992, o título de uma obra decisiva, *As Formas do Silêncio* (1992), que avançará na apresentação de novas perspectivas, pela formulação de uma nova teoria da significação, para a teoria da interpretação e suas análises. A questão do silêncio, ao desdobrar-se numa outra obra, configura a constituição do conceito de silêncio fundador que dá sentido ao silêncio do que não se diz e o faz significar.

Julgo poder dizer, como síntese final, que nos embates das ciências da linguagem, no domínio das ciências humanas e sociais, em que *A Linguagem e seu Funcionamento* se empenha, sua publicação projeta uma obra pela qual a Análise de Discurso que nela aparece se desvencilha, decisivamente, nos seus embates, do dialogismo, do pragmatismo, do formalismo. Este é um dos traços de sua originalidade e razão de sua permanência.

#### REFERÊNCIAS

DUCROT, O. Dire e ne pas dire. Paris: Hermann, 1972.

GUIMARÃES, E. *História da Semântica*. Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E.P. Protagonistas do/no Discurso. In: *Foco e Pressuposição*. Uberaba: Fista, 1978.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento*: As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu Funcionamento:* As formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987

ORLANDI, E. P. As Formas do Silêncio. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

ORLANDI, E. P. O Lugar das Sistematicidades Linguísticas na Análise de Discurso. *Delta*, v. 10, n.2, p. 195-307, 1994.

ORLANDI, E. P. (org.) *História das Ideias Linguísticas:* Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas-SP: Pontes; Cáceres-MT: Unemat Editora, 2001.

ORLANDI, E. P. *Língua e Conhecimento Linguístico*. Para uma História das Ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. P. Processo de descolonização linguística e lusofonia, *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, V. 10, no. 19, Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, E. P. Língua Brasileira e outras Histórias. Campinas: RG, 2009a.

ORLANDI, E. P. Processo de Descolonização Linguística: as Representações da Língua Nacional. *In*: GALVEZ, C.; GARMES, H.; RIBEIRO, F.R. (org.) *África-Brasil*: Caminhos da Língua Portuguesa. Campinas: Ed. Unicamp, 2009b.

PÊCHEUX, M. Analyse Authomatique du Discours. Paris: Dunod, 1969.

### Construindo caminhos

Mariza Vieira da Silva Labeurb/Unicamp

### Trajetos e travessias

Nas situações acadêmicas, tem-me parecido que o não dito, isto é, a margem do dizer e que é constituída pela relação com o que foi dito, é que acaba sendo mais fecunda. Porque faz parte da incompletude e se faz desejo. Ainda em volta disso, eu diria que o prazer de dizer tudo não chega aos pés do desejo de compreender um pouco. Mas, que longe da exigência formal eu me dou o direito de jogar (Orlandi, 1983, p. 124)

Joguemos, então. Mesmo porque não adianta, como diz Clarice Lispector (1986, p. 172), "procurar encurtar caminho e querer começar já sabendo que a voz diz pouco, começando por ser despessoal. Pois existe a trajetória [40 anos], e a trajetória não é apenas um modo de ir. A trajetória somos nós mesmos. Em matéria de viver, nunca se pode chegar antes". Guimarães Rosa também vem em meu socorro, pontuando não só esse momento, mas também outros de minha vida.

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado,

e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou. Viver não é muito perigoso?(ROSA, 1986, p. 33)

Relendo o livro de Eni Orlandi "A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso" (1983), percebo que desde a sua Epígrafe

> Não adianta querermos ser claros, A lógica não convence, a explicação nos cansa, O que é claro não é preciso ser dito.

> > (Noturnidade, de Cassiano Ricardo)

e de sua Apresentação, seu trabalho e a AD tinham como me pegar pelo meu "desejo de compreender" a escola brasileira, o ensino do português, ou seja, o processo histórico de escolarização do português como língua nacional em um país colonizado, escravocrata, patrimonialista que, ainda hoje, não se tornou a língua comum de todos os brasileiros, mesmo que imaginariamente.

Pensar em o que dizer neste momento de comemoração pelos 40 anos de lançamento de seu livro — quando nos conhecemos e conheci a Análise de Discurso (AD) – significou abrir meus arquivos de trabalho — alguns um pouco empoeirados — e, também, abrir aqueles outros arquivos, o da memória, que não é "uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório", diz Pêcheux (1999, p. 56).

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. De cada vivimento que eu real tive, de alegria forte oupesar, cada vez daquela hoje eu vejo que eu era como se fosse diferente pessoa. Sucedido desgovernado. (Rosa, 1986, p. 92)

Vocês me deram acesso a uma linguagem, a conceitos, a um dispositivo de análise para trabalhar tantas "coisas-a-saber" que um mestrado em Linguística concluído em 1977 não me dera: uma filiação. E mais adiante, nos anos 1990, com você, Eni, também conheci a História das Ideias Linguísticas (HIL). Assim, a AD e a HIL me possibilitaram começar a formular uma questão que há muito me inquietava mesmo que de forma difusa, ou seja, desde 1964, ano em que iniciei minha prática de professora de língua portuguesa e de literatura brasileira em uma escola pública e de início de minha vida acadêmica em um curso de Letras de uma faculdade privada, católica, no interior de Minas Gerais, em uma conjuntura de ditadura, em que a Escola brasileira – pública, gratuita, laica – tornava-se um espaco de resistência, de luta: Qual é o lugar da linguagem nos processos de significação e de individuação do sujeito em uma conjuntura dada? A literatura, obras de diferentes áreas do conhecimento eram leituras constantes, intensas, mesmo que feitas de modo um pouco anárquico, próximas do autodidatismo na ânsia de compreender. Politização, vida pessoal, prática acadêmica e prática profissional eram indissociáveis.

Às vezes, nem sabemos que sabemos, mas, depois do vivido, observamos as pistas, os rastros que já seguíamos. Assim foi no mestrado nos anos 1970. Tomei um artigo de Anísio Teixeira, que chamara minha atenção a começar (ou principalmente) pelo título, como referência para minha dissertação: "Valores reais e valores proclamados nas instituições escolares brasileiras", que trazia no início, ao modo de um Sumário, os itens a serem tratados no artigo, a saber:

Duplicidade da aventura colonizadora na América. Dificuldade da "transplantação" dos sistemas escolares. Evolução dos sistemas escolares europeus. Evolução do sistema escolar brasileiro. Sentido surpreendente dessa evolução. Dois conceitos anacrônicos. Distância entre os valores proclamados e os valores reais. (Teixeira, 1976, p. 7)

não havia muitas possibilidades de trabalhar as questões que me interessavam: a relação educação-linguagem-sociedade, ou mais especificamente, a relação ensino-língua-sujeito, a não ser, de modo geral, em termos de fatores linguísticos e extralinguísticos, de correlações, de padrões entre variáveis em que se presumiam relações. Contexto como conteúdo. E terminei por escrever uma dissertação sobre as "Orações relativas preposicionadas no português coloquial", sob a perspectiva gerativista. Mas, diria, que ali conheci teorias e autores do campo da Linguística a que não tivera acesso na graduação: Chomsky, Labov, Jakobson, Hjelmslev, Hallyday, Ruwet, Mattoso Câmara, dentre outros. E aprendi um pouco como fazer ciência – delinear o objeto, trabalhar esse objeto com uma teoria específica, sistematizar, coletar dados, descrever-analisar. Mesmo sem adquirir conhecimentos linguísticos mais sólidos, me dei conta, como em outros momentos de minha vida pessoal e profissional, que não queria, mesmo sem saber bem o porquê, continuar minha formação no que concernia a pós-graduação. Só 15 anos depois, em 1992, comecei meu doutorado, quando devo ter, novamente, "sentido", mais do que compreendido, que meu momento chegara de retomar os estudos agora já dominando um pouco a AD. Estava saindo de uma travessia e já começava a avistar a outra margem. Ou posso pensar que tive meu momento de epifania no sentido que lhe dá Dunker (2023): "quando os prazeres presentes iluminam os prazeres passados em uma promessa de prazer futuro", que ele distingue de "nostalgia" – "volta aos prazeres passados" - e de "saudade" – "os prazeres passados voltam na forma de um prazer presente". Ele faz essa distinção em seu blog, falando sobre o show dos Titãs, comemorativo também de 40 anos de estrada, dizendo que ele, o show, abriu "nossas janelas de prazer, e isso importa para viver". Para ele, "Janelas de prazer acontecem ao longo da vida como

uma espécie de momento no qual transformamos nossa forma de

Mas, na Universidade de Brasília, naquele momento,

viver". Mas, nos lembra que "aquilo que nos foi mais precioso, como aquele show esquecido, que formou quem você é e sua constelação pessoal de gostos e desgostos, precisa de cuidado e precisa de novos roteiros, senão serão janelas fechadas para sempre e portas abertas para o retorno do passado que não passou." Ou, ainda, como diz Calligaris (2023, p. 112): "o hedonismo, a procura do prazer, pede um esforço contínuo de atenção ao mundo e um aprendizado sem fim". E prossigo nessa onda de rememoração com Vera Iaconelli (2023):

[...] acreditar que o futuro só esteve em aberto na juventude é uma fantasia comodista e alienante, que mantém o sujeito repetindo no presente o que ele supõe que seja uma escolha do passado. Enquanto estivermos vivos, a repetição e a ruptura continuarão a ser de nossa inteira responsabilidade. (Iaconelli, 2023, n.p.)

Após o mestrado, fui, então, nos anos 1980, trabalhar no Ministério da Educação (MEC): momento de muito aprendizado para uma professora de escola pública que nunca havia exercido função administrativa, ainda mais em um órgão central do Estado. Trabalhei primeiro em uma Secretaria de 1ª e 2ª Graus, responsável pela elaboração de políticas públicas de Educação Básica e de programas e projetos que atingiam diretamente as escolas. Em seguida, trabalhei por um tempo maior, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP): à época, órgão de financiamento, produção e divulgação de conhecimentos educacionais, o que me colocou em contato com pesquisadores de reconhecida competência nacional e internacional – e com suas obras – de diferentes áreas ligadas à educação, ao mesmo tempo em que conhecia Eni e a AD, e, assim, ir aprendendo a compreender certos funcionamentos do Estado e seus efeitos ideológicos em que se trabalhavam demandas de diferentes classes sociais, produção de consensos no que se refere a questões não só pedagógicas, mas também políticas, bem como o lugar das teorias, dos conceitos, das técnicas nesses funcionamentos.

Retomando, assim, alguns trajetos e travessias, é que começo a trabalhar esse nosso acontecimento discursivo, considerando o tema da Mesa - A linguagem e o seu funcionamento na história das ideias — e o meu objeto de estudo e de pesquisa: o processo histórico de escolarização do português como língua nacional. Tratarei aqui, de modo mais específico, dessa história, a partir da segunda metade do século XX, momento de institucionalização da linguística na universidade e na escola, e a universalização da educação básica em termos, principalmente, de acesso.

### Introdução

Não foi simples achar a ponta de um fio — dentre os vários existentes em um livro tão ousado e consistente — para puxar e fazer uma fala mais organizada para um texto em que devo construir uma autoria (Orlandi, 1988). Nesses 30 anos de estudos e pesquisas em HIL e AD, tenho procurando compreender o discurso pedagógico em sentido amplo e restrito — "efeitos de sentido entre locutores" (Pêcheux, 1990c) — de um país colonizado, capitalista periférico em que as relações entre capital e trabalho foram construídas pela escravização de indígenas e africanos no que concerne aos meus temas de interesse: alfabetização, escolarização, subjetivação. Compreensão esta que foi acontecendo passo a passo. Vou começar, então, o já começado, praticar o entremeio, o ir-e-vir entre passado-presente-futuro.

Ao reler o livro "A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso" hoje, vejo o que me pegou à época, em termos teóricos e metodológicos, abrindo caminho para trabalhos futuros: a exploração minuciosa —descrição/análise/interpretação — que ali é feita da estrutura e funcionamento da "língua" como porta de entrada para se atingir os processos discursivos, trazendo, pouco a pouco, outros conceitos: uma língua pensada/tratada como um sistema de regras com autonomia relativa porque afetada pela história, o deslocamento

da noção de função para a de funcionamento em toda a sua potência, o processo de de-superficialização da materialidade linguística, o modo como o discurso se textualiza. Como tomar como ponto de partida para a construção de um objeto teórico, de um dispositivo analítico, o dado empírico, sem nele permanecer. Buscar e trabalhar vestígios, pistas, marcas, restos para o desenvolvimento de uma análise linguístico-discursiva: a historicidade na/da língua, o trabalho dos sentidos: um outro modo de lidar com a exterioridade. A Língua e a História. A Educação e a Sociedade. Descobrira outro caminho, outros trajetos para os sentidos e para o sujeito se (re-)produzirem.

Pêcheux, em seu livro O discurso: estrutura ou acontecimento (1990c), que li bem depois, ao tratar das "maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas", propõe como exigências sempre presentes:

- 1. A primeira exigência consiste em dar o primado aos gestos de descrição das materialidades discursivas. Uma descrição, nesta perspectiva, não é uma apreensão fenomenológica ou hermenêutica na qual descrever se torna indiscernível de interpretar: essa concepção da descrição supõe ao contrário o reconhecimento de um real específico sobre a qual ela se instala: o real da língua (cf. J. Milner, especialmente em L'amour de la langue). Eu disse bem: a língua. Isto é, nem linguagem, nem fala, nem discurso, nem texto, nem interação conversacional, mas aquilo que é colocado pelos linguistas como a condição de existência do simbólico, no sentido de Jakobson e de Lacan. [...]
- 2. A consequência do que precede é que toda descrição quer se trate da descrição de objetos ou de acontecimentos ou de um arranjo discursivo-textual não muda nada, a partir do momento em que nos prendemos firmemente ao fato de que "não há metalinguagem" está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro. [...]

3. Este ponto desemboca sobre a questão final da discursividade como estrutura ou como acontecimento. [...]. (Pêcheux, 1990c, p. 49-57– grifos do autor).

E por que isso me pegou tão fortemente? Preciso voltar um pouco atrás. Eu estava em sala de aula, em 1972, quando a noção de português como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira e, consequentemente, a do trabalho com os usos, as variedades, outras linguagens, sendo a língua uma delas, entrou na cena discursiva educacional brasileira. No início, parecia uma novidade sedutora, capaz de acabar com a monotonia das aulas, de motivar os alunos e de livrar o professor de ter de lidar com a língua propriamente dita em relação às dificuldades encontradas pelos alunos que falavam um outro português e começavam a ter acesso à escola de forma mais massiva. Era bom sair da posição de censor, de fiscal da língua. Por outro lado, havia uma conta que não fechava, ou melhor, algo era colocado de lado, abandonado como se fosse tão grande que era preciso apagar, descartar ou que era perigoso: a língua. Nada de gramática, que passa a se chamar "tradicional": opressora, causa do fracasso escolar. Com o tempo esse incomodo aumentava. Era como se tivéssemos jogado a criança fora junto com a água da bacia. E o livro de Orlandi e a AD recuperavam a criança de um outro lugar, me davam um chão, mesmo que instável, marcado pela incompletude, não transparência, me davam um outro modo de tratar a relação com a exterioridade, a história, com o aluno e o professor, não como meros elementos extralinguísticos a serem correlacionados com a língua. E, nessa filiação, encontrava a possibilidade de trabalhar o discurso que tem como sua materialidade específica a língua.

Uma vez tendo encontrado um ponto para começar, vou retomar alguns objetos teóricos que tenho desenvolvido de forma mais detalhada, através de estudos e pesquisas desde o início dos anos

1990, construindo um amplo arquivo sustentado pelos trabalhos de Orlandi, de Pêcheux, dos colegas que praticam a HIL e a AD em diferentes instituições brasileiras, especialmente os de Claudia Pfeiffer.

## 1 – Anos 1980: condições de produção e não... contexto

Os anos 1980, no Brasil, período de publicação do livro "A linguagem e seu funcionamento", foram de grande efervescência acadêmica, cultural, política em diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, de crescente urbanização que dava visibilidade à pobreza, à desigualdade. Estávamos também vivendo a transição de uma ditadura militar para a chamada "Nova República": um ambiente de redemocratização. Redemocratização que liberou enorme quantidade de novas e velhas demandas por serviços públicos como a Escola, por participação política sob múltiplas e diferentes formas de reivindicações que refletiam o momento presente de então, mas que também retomavam projetos, políticas, gestados em momento anterior a 1964, como a universalização da escola pública e o combate ao analfabetismo. Lembremo-nos de Paulo Freire e Anísio Teixeira.

Além das bandas de um rock nacional, como a dos Titãs – suas músicas abordavam temas fundamentais para se pensar questões centrais de nossa formação social ainda hoje –, vimos o nascimento de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) em 1984 e o Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978, a criação de a Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983, a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980. Podemos, ainda, registrar o crescimento de publicações de várias modalidades como espaços de debate, de circulação de ideias novas. Segundo Fabiana Rodrigues (2022, p. 20), "entre 1964 e 1980, nasceram e morreram cerca de 150 periódicos de oposição ao regime militar que expressavam, entre outras motivações, o desejo dessas gerações de protagonizar as transformações sociais que pregavam".

No final dos anos 1970 e nos anos 1980, começava a se configurar, pouco a pouco, uma lógica diferente de distribuição de renda, de poder, de recursos naturais e de reconhecimento social: um novo modelo de sociedade — a social-desenvolvimentista — internamente vinculado à democracia que se gestava. Nesse momento, conforme Marcos Nobre (2013), os pobres começam a usar seu poder de mobilização e de seu voto para combater desigualdades, ao mesmo tempo que a elite passa a ver a necessidade de controlar a velocidade e a amplitude de diminuição dessas desigualdades — controlar o passo de implantação desse novo modelo de sociedade que surgia, buscando impedir/travar transformações profundas, construir consensos sustentados na construção de uma unidade — dividida — em diferentes dimensões. Uma conjuntura complexa, contraditória, que clamava, cada vez mais, por explicitação e compreensão.

Essa busca de unidade, de construir consensos, também vai aparecer no desafio de se construir uma outra (nova?) unidade linguística, imaginária, ou colocar em movimento as contradições aí presentes, vinda não mais do confronto entre línguas indígenas, africanas e a portuguesa, mas entre a língua portuguesa falada, diferentemente, por brasileiros e brasileiras em diferentes espaços simbólicos e políticos: uma nova relação com o alhures como diz Pêcheux (1990b.). Veremos, mais adiante, como "essa estratégia da diferença sob a unidade formal culmina no discurso do Direito", a língua de madeira de que fala também Pêcheux (1990b, p. 11). Nos anais do "Seminário multidisciplinar de alfabetização", realizado pelo INEP/MEC, em 1983, sob a coordenação de membros da comunidade acadêmica, encontramos a seguinte afirmativa:

No fundo, as questões [linguístico-psico-sócio-pedagógicas, mencionadas no enunciado anterior] versavam não só sobre preocupações com novas pedagogias ou didáticas de aprendizagem da língua, em seu uso oral e escrito, envolvendo propostas

para a produção de materiais instrucionais, mas também sobre a dialética da diferenciação-unificação da língua. (Brasil, 1983, p. 7)

Como trabalhar em outra conjuntura histórica a unidadediversidade linguística em sua relação contraditória e, ao mesmo tempo, em relação a um mundo que se globaliza e que cada vez mais tem suas relações intersubjetivas espacializadas em sociedades urbanizadas, pautadas pelas tecnologias de linguagem?

A linguística em oposição ao ensino da gramática — ambas tomadas e tratadas de forma a-histórica —, através da circulação/disseminação de conceitos, de teorias, de metodologias, de tecnologias em âmbito nacional, conforme fomos observando/mostrando em nossos trabalhos, é que dará esse suporte: um suporte científico que produz efeitos de neutralidade. Mas, por que, ou melhor, como a linguística — tomada como um campo homogêneo — se inseriu de forma tão orgânica, nessa conjuntura, no processo de escolarização do português? A partir de que pressupostos teóricos, éticos, políticos, os linguistas intervêm no corpo social e na estruturação de nossa subjetividade? Muitas questões vêm ainda, hoje, a demandar respostas e outras tantas perguntas advindas de análises, de compreensões. Trago aqui algumas possibilidades de compreensão, mesmo que brevemente, a serem sempre exploradas, compreendidas.

Haroche, Henry e Pêcheux (1971) ao discutirem a relação entre linguagem, língua e discurso, considerando a semântica e o corte saussuriano, buscando uma mudança de terreno no modo de tratar o sentido e o sujeito fora dos quadros do empirismo e do formalismo, levantam algumas questões sobre o modo como a linguística moderna possibilita uma prática determinada do linguista sobre a linguagem. Prática esta que se funda sobre o princípio da unidade do sistema linguístico — o objeto de conhecimento da linguística. E em nome da unidade desse sistema, é possível o desdobramento da forma-sujeito: o sujeito universal de uma gramática internalizada e

o sujeito individual-social das variedades e dos usos, da aliança do logicismo com o sociologismo (Silva, 2018), levando, ainda, a um processo de unificação de práticas linguísticas em escala mundial, acrescentaríamos.

> A linguística pós-saussuriana se põe de acordo quanto à prioridade das operações de comutação, comparações reguladas etc, no interior de uma mesma língua, quer dizer, ao funcionamento das línguas em relação a elas mesmas no quadro de uma linguística geral que é a teoria deste funcionamento. [...] Falar de línguas diferentes, de dialetos, de patois, de pidgins, ou de crioulos não se pode fazer senão em referência ao princípio de unidade da língua (Haroche; Henry; Pêcheux, 1971, p. 99 – grifos dos autores).

102

O Ministério da Educação (MEC) teve papel fundamental na construção dessa homogeneização da linguística ao criar condições para o desdobramento da forma-sujeito mencionada anteriormente, para a construção de novas ancoragens para o movimento da unidade-diversidade, através da circulação em âmbito nacional de determinadas teorias, pelo trabalho de linguistas como especialistas na construção de políticas, programas, projetos. Como compreender esse papel do MEC? O MEC, desde os anos 1960, passava por um processo de reestruturação, pela adoção de um planejamento nacional, inscrevendo-se, pouco a pouco, em uma formação discursiva (neo)liberal. Inicia-se uma descentralização funcional, como se pode observar na construção e implantação da legislação educacional, de diretrizes curriculares, de projetos de formação de professores, de elaboração de material didático etc. Bom lembrar que o estruturalismo e o funcionalismo vão se fazendo presentes, tornando-se dominantes em trabalhos de outros domínios do conhecimento que não só o linguístico. Segundo Bruno (2019, p.32), "busca-se fundir o estudo da estrutura com o estudo do comportamento humano nas organizações, integrando-os através de um tratamento sistêmico".

Trata-se também de uma reorganização do poder. Através de políticas, de programas e projetos, estabelecem-se novas formas de relacionamento, de poder, no/do sistema federativo, considerando as relações de forca que se estabelecem entre o órgão central e as Unidades Federadas (escolas, universidades), conforme a disponibilidade de recursos financeiros, técnicos e políticos de cada ente federado. Criam-se redes formadas por unidades interconectadas, configurando sistemas, caracterizadas como estruturas abstratas de funcionamento, em que o poder aparece diluído, sem relações de autoridade marcadas pessoalmente, obedecendo, imaginariamente, a um sistema impessoal de regras – PCNs, BNCC, por exemplo – que funcionam como regulador da autoridade, autoridade esta vinda de especialistas, assessores técnicos, consultores, gestores. Algo que produz o efeito ideológico de um poder harmonioso, sem hierarquias, sem conflitos, apagando o fato de que as redes têm sua coordenação em termos de elaboração de projetos, de estabelecimento de metodologias, tecnologias, bibliografias a serem adotadas por todos, de transferência de recursos, para as unidades que fazem parte de determinada rede. Temos, então, uma autonomia de natureza operacional, política. Podemos tomar como exemplo o PROFLETRAS (Silva, 2021b).

Nessa reconfiguração do Estado, temos desde a década de 1960, acordos de cooperação internacional para o financiamento do setor social do país e, posteriormente, de forma mais efetiva pela assessoria técnica, com destaque para o Banco Mundial. Esses órgãos internacionais dedicam-se a pensar políticas universais em diferentes áreas, ajustáveis a cada país, dentre elas a educação. E em se pensando em formações discursivas, vemos, então, uma outra posição ideológica entrar no jogo econômico, social, político e, ao mesmo tempo, simbólico e científico na formulação de políticas públicas como ações governamentais. Importante lembrar que esses acordos não se limitavam, importante reafirmar, apenas a emprés-

timos financeiros, mas em assessoria técnica em que se definiam prioridades, objetivos e se difundiam certos conceitos e teorias. Em se tratando de alfabetização, a UNESCO, por exemplo, colaborou para difusão e institucionalização da News Literacy Studies com a difusão da noção de "letramento" (Fraenkel; Mbod, 2010). Participavam, pois, da construção de nossa história das ideias e articulavam-se estreitamente com a circulação dessas ideias.

Observa-se, ainda, nessa conjuntura histórica, que falar de pobreza, de fracasso escolar, de redemocratização, é necessário, pois a pobreza aumentava e se fazia visível nas periferias das cidades. Uma argumentação ideologicamente marcada, ou seja, um modo de funcionamento do discurso se estrutura ideologicamente, evidenciando certas relações entre formações discursivas e condições de produção em que se inscrevem relações de força (Orlandi, 2023). Falar da mesma coisa e, ao mesmo tempo, de coisas diferentes. Referentes discursivos que movimentam posições-sujeito e seus efeitos ideológicos. E, retomando Haroche, Henry e Pêcheux (1971), podemos reiterar que em nome da unidade desse sistema, é possível o desdobramento da forma-sujeito: o sujeito universal de uma gramática internalizada — as avaliações — e o sujeito individual-social das variedades e dos usos — as diretrizes curriculares, o material didático, por exemplo.

O "III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – 1980-1985", "marco indicativo de um conjunto de ações a serem implementadas" – como parte da política social do Governo – , traz um breve diagnóstico que reafirma o dito anteriormente.

O sistema de ensino apresenta forte tendência seletiva. Estamos ainda distantes da capacidade de universalizar o 1º grau, e, mais que isto, reconhecemos que o alcance desta meta não seria possível dentro de um sistema regular de ensino. Cerca de 25% da população escolarizável sequer entra no sistema, sem falarmos na proporção de analfabetos na população acima

de 15 anos de idade. Ao lado disto, continuam altas as taxas de evasão e repetência na primeira série do 1º grau. A pequena representatividade do 2º grau, nas pessoas acima de 15 anos, mostra a grande mortalidade da população estudantil dentro do sistema. A forte demanda pelo ensino supletivo se constitui na crítica acerba à educação regular, divorciada, em grande parte, das características da população pobre e fortemente propensa a excluí-la. O pré-escolar, reconhecido como de extrema importância para o aproveitamento escolar posterior, continua privilégio de famílias abastadas.

Este quadro é agravado pelo distanciamento da Universidade em relação aos problemas sociais e educacionais (Brasil, 1980, p. 13-14)

Nosso trabalho tem sido, então, compreender como se deu a construção dessa unidade imaginária, materializada em políticas de língua(s) estruturantes do processo de redemocratização brasileira, que irá ganhar forma mais definida na década de 1990 em uma formação discursiva neoliberal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a implantação de um sistema de avaliação para os diferentes níveis de ensino, já no âmbito mais efetivo da mundialização.

## II - O processo histórico da escolarização do português e a história das ideias em movimento

Nesse ir-e-vir próprio das análises discursivas entre o dito, o não dito e o já dito da memória discursiva, entre formações discursivas referidas a formações ideológicas, gostaria de voltar ao início dos anos 1970, em uma das fases mais pesadas, sombrias da ditadura militar, e tomar o discurso jurídico como central nos deslocamentos que se processam na história das ideias em relação ao processo de escolarização do português, à divisão social do trabalho, à divisão social e técnica da leitura e da escrita, trabalhando o que Pêcheux (2011, p. 97) chama de "lutas ideológicas de movimento", a serem pensadas não

como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações. (Pêcheux, 2011, p.97)

Refiro-me à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5.692 – promulgada em 1971, de cunho eminentemente tecnicista, que une o primário com o ginásio, criando o Ensino de 1º Grau de 8 anos (o que nunca se concretizou enquanto continuidade), e transforma o ensino médio em Ensino de 2º Grau, propondo para este uma profissionalização universal e compulsória (que nos projeta para o futuro com a reforma do Ensino Médio aprovada em 2017) e, para aquele – o 1º Grau – uma iniciação ao trabalho. Ela instala um quadro teórico-prático que irá movimentar processos discursivos a partir de então.

Importante lembrar que essa formação discursiva neoliberal se torna dominante não por um silenciamento explícito, ou por uma censura que levava muitas vezes à tortura, à morte como na ditadura militar, mas por um deslocamento da desigualdade social para comportamentos individuais, pelo esgarçamento dos laços sociais, dificultando a construção da solidariedade, pela des-historicização dos fatos sociais, linguísticos, pela desintegração do espaço público, como o da Escola, pela precarização do trabalho – aí incluído o trabalho docente –, pela vigilância mais difusa do comportamento, das maneiras de ser, dos modos de relação com os outros, por atribuir uma centralidade: à gestão – seja da escola, dos sujeitos, dos conteúdos –, à técnica descolada de conceitos, que a sustentam, à performance, à avaliação, à responsabilização individual – professor/a e aluno/a – pela eficiência e desempenho de suas funções. Qual é o lugar das ciências da linguagem e seus efeitos nos processos de individuação e de significação-identificação nessa formação discursiva

neoliberal dominante? Uma formação discursiva que trata o conhecimento como mercadoria, que deve ser útil, eficaz, performático, e os sujeitos como usuários e consumidores de língua(s), em meio a outras linguagens, enquanto código(s).

No momento, destacaria 3 pontos, articulados entre si, desse novo paradigma teórico-prático, social e político, trazendo algumas questões a eles relacionados: 1. Representação do português como língua nacional/oficial, 2. Noção de conhecimento linguístico, 3. Processos de significação e de individuação dos sujeitos da prática pedagógica: professor-aluno.

1. Deslocamento na representação (imaginária) do português como língua nacional/oficial

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (Brasil, 1971)

O discurso jurídico, em uma conjuntura de planejamento nacional que se instala, irá introduzir e validar a noção de "comunicação" – uma ideologia no sentido de produzir e direcionar sentidos –, dando os passos iniciais para adequar o ensino-aprendizagem de línguas à nova conjuntura: a de gestão da escola como uma empresa, capaz de entregar um produto final produzido com menor custo: um sujeito cidadão letrado trabalhador. Gostaríamos de lembrar, como já o fizemos em outros momentos, que a Escola, um aparelho de poder do Estado, sempre foi um espaço-tempo simbólico e político de instrumentalização da educação, da língua, mas,

historicamente, sob diferentes formas escolares (Vicent; Lahire; Thin, 1999), o que nos interessa apreender e compreender.

Ainda observando o parágrafo 2, temos a "língua nacional" – não nomeada – como "expressão da cultura brasileira". A língua aparece como estando sempre já-aí para expressar uma cultura construída independentemente da própria língua, deixando assim excluída a forma social específica das contradições que comandam e afetam as práticas linguísticas, conferindo-lhes uma forma mais ou menos unificada. A cultura vai constituir-se em elemento fundamental no contexto da ideologia da comunicação, que se estrutura e dissemina a partir da segunda metade do século XX. As relações entre linguagem(ens) e língua(s), nesse lugar central atribuído à cultura em relação ao desenvolvimento econômico, aos direitos humanos e sociais, à coesão social, à paz, à segurança em termos nacionais e internacionais, ganham terreno em diferentes campos do conhecimento e de instituições públicas e privadas.

A comunicação e a cultura são tomadas como um direito e garantia de democratização pelos Estados e por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura — UNESCO, fundada em 1945, que passam a desenvolver, estimular e apoiar determinadas políticas de educação, de cultura, de língua, como parte do funcionamento das sociedades. A diversidade linguístico-cultural, nessa nova ordem mundial, não pode ser tratada, portanto, como neutra e transparente. Ela é produzida socialmente como conceito e como política e é portadora de sentido simbólico e histórico. (Silva, 2016).

### 2. Noção de conhecimento linguístico

No Art. 4º, já mencionado, a referida LDB 5,692/71 estabelece um "núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional" para a elaboração dos currículos, atribuindo ao Conselho Federal de Educação (hoje Conselho Nacional de Educação), a fixação das matérias para

cada grau de ensino, e definir seus objetivos e a sua amplitude. O que será feito através da Resolução Nº 8 de 1º de dezembro de 1971, na qual fizemos alguns recortes.

Art.  $1^{\circ}$  - O núcleo-comum a ser incluído, obrigatoriamente, nos currículos plenos do ensino de  $1^{\circ}$  e  $2^{\circ}$  graus abrangerá as seguintes matérias:

- a) Comunicação e Expressão
- b) Estudos Sociais
- c) Ciências

# 1º - Para efeito da obrigatoriedade atribuída ao núcleo-comum, incluem-se como conteúdos específicos das matérias fixadas:

- a) em Comunicação e Expressão a Língua Portuguesa;
- b) nos Estudos Sociais a geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil;
- c) nas Ciências a Matemática e as Ciências Físicas e Biológicas
- Art. 3º Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observado o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:
- a) em Comunicação e Expressão, ao cultivo de linguagens que ensejem ao aluno o contacto coerente com os seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como expressão da Cultura Brasileira. (Brasil, 1971a.)

Nesse contexto, uma outra noção fundamental foi a de "linguagens", sendo a língua uma linguagem dentre outras, o que contribui para apagar a especificidade da língua e de cada tipo de linguagem, produzindo os efeitos de inovação no ensino de línguas, de adequação à vida fora da escola. Esse "cultivo de linguagens" cria condições para a adequação à chamada cultura de massa. Muniz

Sodré (2021), da perspectiva das ciências da comunicação, discute, analisa a centralidade da noção de comunicação em relação ao grau de liberdade e civilismo que ela comporta, evidenciando que o que está em jogo são os processos de subjetivação. Na conjuntura da reestruturação do capitalismo, ele mostra o trabalho do que podemos considerar uma outra posição presente na formação discursiva neoliberal que faz movimentar as lutas ideológicas e seus efeitos na educação, no ensino-aprendizagem de línguas: a da mídia.

Na fixação das matérias relativas a esse núcleo comum, estabelece-se uma divisão hierarquizada, conforme o nível de ensino, entre atividades, áreas de estudo e disciplinas, ficando o conhecimento sistemático reservado às disciplinas no Ensino de 2º Grau. Isso irá fortalecer o deslocamento do trabalho com conhecimentos sobre a língua para o trabalho com os usos da língua em situação empírica de comunicação como uma oposição, em direção à construção de uma prática profissional técnica separada, imaginariamente, da prática política.

Um deslizamento fundamental se fará, ainda, passo a passo, entre conhecimento e competência atrelado ao conceito de performance, fortalecendo o funcionamento desse discurso da eficiência exigido pela formação ideológica-discursiva neoliberal: eficiência do mercado e aumento da concorrência. Aprender por competência torna-se funcional para construção do capital humano — mensurável e quantificável por um sistema de equivalências construído pelas avaliações em larga escala nacionais e internacionais — sempre pronto para se adaptar. A questão não é mais de ter acesso ao conhecimento produzido pelos homens ao longo da história, mas adquirir competências ditas universais para o sujeito atuar no mercado global, em uma perspectiva do racionalismo idealista.

A noção de competência em seus deslocamentos conceituais, englobadas nas chamadas pedagogias ativistas, mantém uma regularidade: ser centrada nas ações do sujeito como construtor de seus

próprios conhecimentos no processo de aprendizagem – aquele que sabe "aprender a aprender" de forma continuada pela aquisição de determinadas competências e habilidades. Um aluno – usuário e consumidor, empreendedor – capaz de manter um grau de empregabilidade, em um mercado precarizado e sem lugar para todos.

3. Processo de individuação dos sujeitos da prática pedagógica: professor-aluno

A questão da denominação da matéria escolar – deslocamento de "Língua Portuguesa" para "Comunicação em Língua Portuguesa", prevista na LDB 5.692/71 – , irá afetar a representação de língua, bem como irá trabalhar de outros lugares os processos de individuação dos sujeitos da prática escolar, dando início a um trabalho de desconstrução de identidades: professor e aluno passam a ser comunicadores, emissores e recebedores, já que a língua é vista como instrumento de comunicação, ou seja, "meio" de emissão de mensagens através de textos (depois virão outros nomes, como instrutor, mediador, facilitador, agente-pivô). O discurso da instrumentalização da língua, sob um tecnicismo tido como unívoco, neutro, transparente irá ao longo das décadas tirar do professor a autonomia e o controle sobre o próprio trabalho, e do aluno a capacidade de guestionar, duvidar, trabalhar com o contraditório, o opaco, a ambiguidade, através de diretrizes curriculares nacionais, de elaboração de instrumentos linguísticos como o livro didático e, posteriormente, plataformas com planos de aula desenvolvidos por especialistas e propostas de uso da Inteligência artificial (IA) para correção de redações, por exemplo.

Para Acácia Kuenzer (1987), esta LDB é um marco crucial para a compreensão da relação educação X trabalho, em sua dimensão histórica, pois visava diminuir a demanda pelo ensino superior, substituir o caráter acadêmico pela formação profissional já no 2º Grau e romper com a dualidade estrutural da escolarização instituindo "um sistema único — por onde todos passam independentemente

de sua origem de classe — cuja finalidade é a qualificação para o trabalho através da habilitação profissional conferida pela escola" (Kuenzer, 1987, p.9). Buscava-se resolver na escola a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e as diferenças de classe. Os anos 1960/1970, de ditadura e com seu ideário de racionalização de todos os setores da vida social, política e econômica do país, aliado à Teoria do Capital Humano que falava em baixa produtividade e inadequação da proposta educacional ao momento histórico, via a educação como "o instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho" (Kuenzer, 1987, p. 37).

Como formar os professores nesse novo paradigma em que a universalização do acesso à escola que se dava, trazia para o espaço-tempo escolar toda a complexidade de uma língua não unívoca dominada pelos alunos das classes populares, das periferias urbanas e também pelos professores? A solução proposta pela LDB 5.692/71, face à complexidade do problema que se apresentava, foi aligeirar e simplificar a formação, transformando os cursos normais de formação de professor de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries em uma habilitação de 2<sup>o</sup> grau, e propondo uma "licenciatura curta" para as quatro últimas séries do 1º Grau em oposição à "licenciatura plena" para o ensino de 2º grau: novo meio de distribuir conhecimento de forma desigual e hierarquizar sujeitos. Essa nova divisão técnica do trabalho docente e de distribuição do conhecimento persiste por longos anos, pois a Licenciatura Curta foi extinta somente pela LDB nº 9.394 de 1996, efetivada pela Resolução CES Nº 2, de 19 de maio de 1999. Contribuiu, assim, para que o conhecimento como totalidade fosse ficando cada vez mais distante do domínio do professor e restrito a um corpo técnico de especialistas, a empresários e instituições privadas, dando uma nova configuração às relações de saber-poder.

O problema do conhecimento é central em relação à teoria econômica, ou mais precisamente, o problema da divisão do conhe-

cimento em uma sociedade estruturada pela divisão do trabalho: um conhecimento diretamente utilizável pelo mercado, aquele que o sujeito pode adquirir em sua prática e que será utilizado para ultrapassar o outro na concorrência seja na vida profissional, seja na vida pessoal. Um conhecimento fragmentado, disperso. (Dardot; Laval. 2010)

Palavras importantes em se tratando de processos de individuação do sujeito nessa formação discursiva: "adaptação/adequação". Adaptação/adequação permanente dos modos de vida, das mentalidades, dos comportamentos. Adaptação da/adeguação à ordem social, à divisão do trabalho, resultante de um processo subjetivo autoeducativo e autodisciplinar pelo qual o sujeito aprende a se conduzir. Em artigo publicado na revista Línguas e Instrumentos Linguísticos (Silva, 2021a), tomamos uma série formada pelas palavras adequação, adequar, adequado/a, e dialogamos com as séries: conversão, converter, convertido/a e regeneração, regenerar, regenerado/a, para que pudéssemos observar historicamente o movimento das formações discursivas, em que uma memória discursiva sempre retoma, pela repetição, sentidos que asseguram o espaço da estabilidade e, ao mesmo tempo, abre-se para o não logicamente estabilizado. Ali, observamos que a noção de "adequação" trazida pelas políticas de educação e de línguas, articulada à de "competência", em uma sociedade meritocrática, funciona como uma nova barreira invisível que

atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo 'sentido'. (Pêcheux, 1990b – grifo do autor)

## E hoje?

Hoje, estamos novamente saindo de um período conturbado, difícil, para dizer pouco, em nossa democracia e liberdade tão negadas, de-significadas. Novamente, respiramos melhor, e uma efervescência cultural política, social se faz movimento, presença em uma conjuntura bem mais complexa. Muito a fazer. Como lutar? Como resistir? Não basta explicitar os impasses, as crises. Não basta a indignação. Precisamos aprofundar o trabalho com as contradições. Transitar entre o ordinário do cotidiano do espaço-tempo escolar público, heterogêneo, conflitivo e a conjuntura histórica e teórica em que os conhecimentos são produzidos e distribuídos em determinadas condições para que alguns se tornem hegemônicos.

## Retomemos Dunker (2023):

aquilo que nos foi mais precioso, como aquele show esquecido, que formou quem você é e sua constelação pessoal de gostos e desgostos, precisa de cuidado e precisa de novos roteiros, senão serão janelas fechadas para sempre e portas abertas para o retorno do passado que não passou.

Assim, mais do que respostas, talvez, possamos formular novas questões que concernem à teoria-prática da história das ideias no processo de escolarização da leitura e da escrita, considerando a conjuntura atual: mais complexa, com outra ordem de desafios. E o livro da Eni, bem como todos os seus outros trabalhos, e a vasta produção de colegas de diferentes instituições de educação superior, servem de estímulo, de fonte de conhecimento para formular outras/mesmas/novas questões e nos levar a prosseguir, já sabendo que não há respostas simples e rápidas para situações e problemas complexos.

Como retomar o próprio da língua e abrir-se para fora não de forma subalterna e sustentar teórica e metodologicamente o diálogo com outras áreas? Como compreender os desdobramentos no campo do processo de escolarização do português de cada uma das posições teóricas em embate desde a segunda metade do século XX? Como escapar da linearidade, que produz a ilusão de acesso direto às coisas? Como captar funcionamentos e acontecimentos fugidios? Como fortalecer uma compreensão do político em sua relação com o simbólico? Como escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista neoliberal? Como trabalhar outros/novos processos de individuação dos sujeitos da prática pedagógica em outra formação discursiva que não a neoliberal? Como trabalhar a totalidade em se tratando de língua/texto/ interpretação, como forma de lidar com a fragmentação, a dispersão? Como (re-)elaborar o passado/a história, que foi riscada da memória através de certos funcionamentos? Como trabalhar novas/outras representações da língua e identificação do sujeito professor/a e do sujeito aluno/a?

Florestan Fernandes, em uma Introdução, com o mesmo título de seu livro "Brasil: em compasso de espera", escrita em 1979, diz algo que, penso, vale para os dias de hoje:

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. *III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto*: 1980-1985. Brasília: MEC, 1980.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 graus, e da outras providencias. In: *Diário Oficial da União*, de 18 de agosto de 1971. Brasília, 1971. Disponível em: http://www2.camara.gov.br/internet/legislação/legin.html/textos/visualizarTextohtml. Acesso em: 10/05/2023.

BRASIL. *Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971*. Brasília: Conselho Federal de Educação. Acesso em 10/05/2023.

BRASIL. Seminário Multidisciplinar de Alfabetização: Anais. Brasília: INEP, 1983.

BRUNO, L. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação*: desafios contemporâneos. 11.ed., 2ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019, p. 15-45.

CALLIGARIS, C. O sentido da vida. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *La nouvelle raison du monde*: essai sur La société néolibérale. Paris: La Découverte / Poche, 2010.

DUNKER, C. Show dos Titãs abre nossas janelas de prazer, e isso importa para viver. In: *Blog do Dunker*. Disponível em: https://www.uol.com.br/tilt/colunas/blog-do-dunker/2023/07/05/titas---janelas-temporais-de-prazer---memorias---lembrancas---experiencias.htm?cmpid=copiaecola Acesso em 10/07/2023.

FRAENKEL, B; MBODJ, A. Introuction. Les News Literacy studies, jalons historiques e perspectives actuelles. *Langage et Société*, n.133. Paris: Maison des Sciences de L'homme, 2010, p. 7-24.

HAROCHE, C; HENRY, P; PÊCHEUX, M. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. Langages, n°24, Épistémologie de la linguistique [Hommage à E. Benveniste], 1971: 93-106.

IACONELLI, V. Nostalgia de um passado idílico. In: *Folha de São Paulo*, 2023. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/vera-iaconelli/2023/06/nostalgia-de-um-passado-idilico.shtmlAcesso em 20/06/2023

KUENZER, A. Z. *Educação e trabalho no Brasil*: o estado da questão. Brasília: Reduc/Inep, 1987.

LISPECTOR, C. *A paixão segundo GH*. 10. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

NOBRE, M. *Imobilismo em movimento*: da abertura democrática ao governo Dilma. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

ORLANDI, E P. *Argumentação e análise de discurso*: conceito e análises. Campinas, SP: Pontes, 2023.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortex; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1988.

ORLANDI, E.P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. (org.). *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani et al. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990a, p. 61-162.

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19. Campinas: Unicamp/Iel, jul./dez. 1990b, p. 7-24.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990c.

PÊCHEUX, M. A língua inatingível. Trad. Sérgio Augusto Freire de Souza.

In: ORLANDI, E. P. (Org.). Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011, p. 93-106.

RODRIGUES, Fabiana de Cássia. *Debate educacional nas origens da "Nova República"*: a defesa da escola pública em projetos editoriais de 1978 a 1985. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.

ROSA, J. G. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SILVA, M.V. da. Políticas de línguas e o discurso lexicográfico: adequação-conversão-regeneração. *Línguas e instrumentos linguísticos*, v. 24, n. 47. Campinas: jan./jun. 2021a, p. 364-393. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8666704/27364. Acesso em 05 nov.2021.

SILVA, M.V. da. *A profissionalização do professor de português*: trabalho, ciência, lingua(gem). In: LIMA, J.L.; SARIAN, M. C.; SILVA, N.M.; MARTINS e SILVA, V. R. (org.) *Teorias, práticas e políticas de ensino de língua portuguesa*: com a palavra o Profletras Cáceres. Cáceres/MT: Editora Unemat, 2021b, p. 143-163.

SILVA, M.V.da. Língua e sujeito: falha e resistência. In: ORLANDI, E. P.; MASSMANN, D. (Orgs.). *Trilogia Travessia da Diversidade*, Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p.19-50.

SILVA, M. V. da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire brésilien: le logicisme et le sociologisme. *Fragmentum*, Santa Maria, RS, n. especial, p. 121-139, jul./dez. 2018.

SODRÉ, M. *A sociedade incivil*: mídia, iliberalismo e finanças. Petrópolis: Vozes, 2021.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. In: *Educação no Brasil*: textos selecionados. Rio de Janeiro: MEC, 1976, p. 7-27.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In: VINCENT, GUY (Org.) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire?* Scolarisation et socialisation dans les societies industrielles. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 1994, 11-48.

# Uma Escrita Que Faz Diferença

Mónica G. Zoppi Fontana Unicamp/CNPq

Por diversas razões é possível considerar o livro *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso* como um *livro-acontecimento*, como foi apontado por Eduardo Guimarães na sua intervenção no evento comemorativo do quadragésimo aniversário da primeira edição do mesmo. Essa sua dimensão de acontecimento se confirma por iniciar uma série de publicações que pavimentaram o trajeto de institucionalização no Brasil da Análise de Discurso, uma disciplina inovadora que se inscreveu no campo das ciências da linguagem com força disruptiva. Essa sua dimensão acadêmica se sobrepõe à dimensão subjetiva que caracteriza minha compreensão tanto do livro quanto de sua publicação e circulação. Permito-me, por isso, uma pequena digressão narrativa, de teor pessoal.

Cheguei no Brasil em fevereiro de 1988 e comecei meus estudos na pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem em março desse mesmo ano. Já tinha escutado falar da professora Eni Orlandi e meus colegas já tinham recomendado fortemente que eu fizesse um curso com ela. No entanto, na época ela estava fora do país em licença sabática e foi preciso esperar que ela voltasse, em 1989, para poder cumprir esse desejo. Mas antes eu li seus textos, ou seja, eu conheci a profa. Eni Orlandi pela sua escrita, lida por mim com afinco nos textos que compõem o livro *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso*, que foi a primeira obra de sua autoria que li, rabisquei, reli e citei inúmeras vezes. Tenho por hábito assinar e datar os livros que compro; assim sei que adquiri

este livro em 1988, na sua segunda edição, revisada e aumentada, publicada em 1987, que é a única, aliás, que conheço.

A partir do convite para comemorar os quarenta anos da publicação do livro, voltei sobre aquela obra e sobre a prática de escrita tão particular que a constitui, obra que me apresentou o gesto teórico e analítico de Eni Orlandi. Uma escrita que merece, por si só, um capítulo à parte, por sua originalidade em termos de produção de conhecimento e também por sua *textualização:* uma escritura singular e inconfundível, que se marca na pontuação. O primeiro parágrafo da apresentação do livro é um bom exemplo deste traço:

Para alguns, o já-dito é fechamento de mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa do mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece. (Orlandi, 1987, p.9)

Não se trata somente de uma questão de estilo ou de ritmo. Muito mais do que isso, como a própria autora o teorizou posteriormente, trata-se de um *modo de subjetivação* que habita a função-autor, na sua relação com o político e a ideologia. A teoria é política, como nos alerta Orlandi, nas trilhas já abertas por Althusser e Pêcheux. Não por acaso, em livros posteriores, a autora se interroga sobre a escrita da Análise de Discurso e sobre a pontuação nos processos de textualização. No livro *Discurso e Texto*, publicado em 2001, encontramos dois capítulos que tratam da escrita e do processo de escritura, intitulados respectivamente, *A escrita da análise de discurso*, o primeiro, e *Ponto final: interdiscurso*, *incompletude*, *textualização*, o segundo.

Para avançar na nossa reflexão, trago aqui algumas formulações desses textos mais recentes. Sobre a escrita da Análise de Discurso, a autora afirma:

Se a interpretação é um mecanismo que joga sobre a paráfrase e a polissemia, a escrita do analista é o traço que deve expor o

leitor ao espaço, à folga aberta pela interpretação, interrogandoo pelo processo de (sua) compreensão. Essa noção de escrita, penso, realiza em pleno o que é exigência tanto da definição de discurso — efeito de sentidos — como de uma posição frente à materialidade (da língua e da história), a de uma práxis consequente que devolve o texto a seu processo social e histórico.[...] Não se trata de devolver apenas o texto a seu processo social, mas de, ao fazê-lo, interferir a partir da e com a teoria, questionando as maneiras de ler.[...] O analista trabalha o sentido *na* história. (Orlandi, 2001, p.55; destaques da autora)

### E sobre a pontuação no processo de textualização, a autora diz:

A pontuação abre sobre a interpretação remetendo a formulação à constituição, a atualização à memória, face ao papel estruturante do esquecimento. [...] Há entre o discurso e o texto um espaço difuso, de indecisões, de limites fluidos. A não sobreposição perfeita, o ajuste inevitável entre discurso e texto resulta na multiplicidade possível de sentidos, atestando mais uma vez a abertura do simbólico, deixando ver os pontos de subjetivação do indivíduo interpelado em sujeito. A pontuação é um mecanismo de ajuste na relação discurso/texto, onde se manifesta o processo de subjetivação. (Orlandi, 2001, p.112-113)

Assim, para melhor compreender o gesto de escrita de Orlandi (1987) recorro à escrita de Orlandi (2001), o que me permite antecipar um modo de leitura possível para essa prática autoral: trata-se de uma práxis consequente que trabalha o sentido na história, questionando a partir da teoria as maneiras de ler tal como produzidas no processo social; o sujeito que produz o conhecimento não se oculta, ao contrário, se mostra pela pontuação na textualização de sua escrita, o que nos permite, enquanto leitores, como diz Pêcheux, citado por Orlandi (2001, p. 117), "detectar os momentos de interpretação enquanto atos que surgem como tomadas de posição reconhecidas enquanto tais". Já nesse livro

inicial, somos expostos à potência de uma escrita que na sua forma material desestabiliza os sentidos e os rituais de um cientificismo/ academicismo que se quer objetivo e neutro.

Mas voltemos a minha narrativa. Como ia dizendo, convidada a participar desta mesa, abri o livro já surrado, após tantos anos de leitura ininterrupta e de infinitas cópias xerox feitas para usar em aula, e me detive na leitura da *Introdução à 2ª. edição* (aquela da publicação que eu tenho). Essa introdução desenvolve uma explanação do campo teórico da Análise de Discurso e de seu posicionamento no campo das ciências humanas. Mas o que prendeu minha atenção nessa nova leitura feita tantos anos após a primeira, foram os dois primeiros parágrafos, que cito a seguir:

De certo modo, rever um livro coloca, de forma radical, a questão acerca do *mesmo* e do *diferente:* pode-se mudar quase tudo e, ao mesmo tempo, se pode manter o texto mais perto possível da escrita primeira. Preferi manter, tanto quanto possível, a relação com a escrita original, porque dependendo das mudanças, já seria *outro* livro

Nessa revisão, portanto, só fiz as mudanças que considerava essenciais, e acrescentei dois textos: um sobre leitura e um sobre discurso acadêmico e discurso político, por sentir que faziam falta. (Orlandi, 1987, p.11; destaques da autora).

Aproveitando a deixa, posso afirmar que reler um livro coloca também de forma radical a questão acerca do mesmo e do diferente, pelas razões que a própria Eni Orlandi explica nos seus textos sobre leitura<sup>1</sup>: as condições de produção da leitura afetam o funcionamento do legível, não só em termos da situação imediata de leitura e de sua inscrição no contexto sócio-histórico mais amplo, mas também em relação com a inscrição do acontecimento de ler em gestos de leitura e de interpretação já estabilizados como interdiscurso. Pa-

<sup>1</sup> Orlandi (1988).

rafraseando Heráclito, podemos afirmar que nunca se atravessa (lê) duas vezes o *mesmo* livro.

Nos dois parágrafos iniciais que abrem a introdução, o que me fisgou foi o que se diz, em um tom quase banal, no segundo parágrafo. Houve um acréscimo, ou seja, na releitura do livro algo da sua incompletude constitutiva (*incompletude do texto*, outra noção importante proposta pela autora neste livro) reclamou um novo gesto de escrita, um novo investimento teórico e analítico. A autora comenta: *acrescentei dois textos por sentir que faziam falta*. Simples assim, como quem diz "fui no mercado porque fiquei sem ovos". E pronto, o leitor, no caso eu, nesta minha releitura para esta obra comemorativa, fiquei capturada por esse acréscimo. Não somente pela temática dos dois textos, que tratam de questões muito presentes na minha própria escrita e que, portanto, foram objeto de estudo e de infindas citações. Mas principalmente pelo comentário lateral que Eni Orlandi deixa cair como uma folha solta no vento: *por sentir que faziam falta*.

E eu me perguntei imediatamente: o que fazia falta dizer no início dos anos oitenta e publicar em 1987? O que não estava sendo dito no espaço acadêmico de estudos da linguagem? O que precisava ser dito naquelas condições de produção? A autora diz *POR SENTIR que faziam falta*. Ou seja, trata-se aqui de um sujeito implicado na sua escrita: há um investimento teórico, há um investimento analítico, mas há principalmente um investimento político que implica uma tomada de posição ética: a autora se joga na sua escrita e nos leva junto, leitores, na sua aposta ética, teórica e política.

Então, convido você, leitor, a me acompanhar na releitura desses dois textos que foram acrescidos *porque faziam falta*.

Antes de ir aos textos, devo alertar que a autora não diz na sua introdução quais são os capítulos do livro que entraram na segunda edição aumentada, somente nos dá a pista de suas temáticas, ou seja, como sempre, Eni é uma mestra na arte de provocar o leitor e

tirá-lo de sua zona de conforto. Pelas datas de publicação original dos textos e pela dica da temática, eu acredito que sejam:

O capítulo intitulado: *Leitura de quem, para quem?*, sobre o qual se informa em nota de rodapé que foi apresentado em uma mesa-redonda do III COLE em 1984.

E o último capítulo do livro, intitulado *A fala de muitos gumes (as formas do silêncio)*, que corresponde, conforme se informa também em nota de rodapé, a uma conferência proferida no II Encontro de Semiótica, realizado em Curitiba em 1985.

Se acertei ou não a charada, só a autora pode o confirmar, mas também não importa, porque os capítulos aí estão na sua espessura material e se oferecem à leitura, que desenvolvo a seguir.

## Leitura de quem, para quem?

Inicio minha releitura citando o primeiro parágrafo do capítulo:

O objetivo deste texto é discutir os determinantes sociais de classe do leitor, que atuam sobre as condições de ensino da leitura, se pretendemos que este ensino seja coerente com uma pedagogia de transformação. Como discutir isso de forma simples, para fornecer subsídios para a reflexão sobre o ensino de leitura, sem que esta simplicidade seja ingênua ou redutora e que, além disso, não seja demagógica, mas seja política? (Orlandi, 1987, p. 205).

Aha! Toma essa! Isso que é entrar no Aparelho Escolar chutando a porta do pedagogismo bem intencionado. Uma reflexão apresentada em 1984 e publicada em 1987 que continua sendo atual, continua *fazendo falta*. Só para mencionar um intolerável, mas não imprevisível, episódio de ataque à educação (esta entendida, como posto por Eni Orlandi, na trilha de Paulo Freire, como uma pedagogia de transformação), lembramos da tentativa de substituição do livro didático por materiais digitais (apresentações de power-points, nada

muito sofisticado!) nas escolas estaduais de São Paulo. Tentativa mal sucedida pela intervenção da justiça, que obrigou o secretário de educação do estado a voltar atrás². Porém, essa malfadada iniciativa representa exatamente alguns dos funcionamentos expostos por Orlandi no capítulo que analisamos (cuja leitura na íntegra recomendo fortemente). Principalmente relevante é a crítica que a autora faz à questão do método pedagógico, vejamos:

Dada, pois, essa relação e interação da leitura escolar (*na* escola, *para a* escola ou *de acordo com* o padrão escolar), e dado o fato de que essa relação produzirá uma transformação, cabe perguntar qual a direção, qual o sentido dessa transformação? Esse sentido, creio, deve-se originar no espaço dado ao aluno para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar. Isso significa seguir o mais elementar princípio pedagógico que diz que o processo de aprendizagem do aluno é distinto do método de ensino proposto para ele. Uma vez que ele *tem* seu processo de aprendizagem, o método de ensino deve apenas servir para lhe propiciar condições para que seu processo se desenvolva. O método não deve se sobrepor (sufocar) ao processo, mas se articular com ele. (Orlandi, 1987, p. 212; destaques da autora).

O mais elementar princípio pedagógico, conforme o define a autora, que embora cristalino como a água se torna escuro como o

<sup>2</sup> Refiro-me à inciativa de Renato Feder, Secretário de Educação do governo de São Paulo na gestão de Tarsísio de Freitas, que decidiu em início do ano letivo de 2024 não aderir ao Programa Nacional do Livro Didático e oferecer no lugar livros "100% digitais", dando lugar a fortes críticas de educadores e a um processo por conflito de interesse movido pela Ministério Público. Cf. https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/secretario-de-tarcisio-diz-que-decisao-sobre-livros-didaticos-foi-um-dos-grandes-erros-que-cometeu-na-vida/ e https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sp-abre-mao-de-verba-para-material-didatico-e-usara-so-livro-digital-a-partir-do-6o-ano/. Acesso em 26-6-2024.

piche para as classes dominantes, que não abrem mão de apagar as diferenças de classe no interior da escola, para melhor universalizar os mecanismos de exploração da classe trabalhadora. Para essa escola que responde às necessidades da reprodução econômica e da divisão social e sexual do trabalho, o conhecimento legítimo é o da classe dominante, que se ocupa de distribuir desigualmente a validação de saberes na sociedade. Métodos pretensamente interativos, que produzem gestos individuais e individualizantes de leitura e que reduzem a interpretação a uma variação formal mediada pela tecnologia (em lugar do livro impresso, apresentações coloridas em suporte digital). Conforme já o denunciava Orlandi no seu texto de 1984, publicado em 1987 na segunda edição do livro, existem saberes distintos e formas desiguais de legitimação; caberia à escola trabalhar nos intervalos abertos pela diferença, abrindo caminho a deslocamentos nos gestos de interpretação da ordem social.

Há o saber dominante e há outros que sequer foram formulados. Há formas de saber que são diferentes e que têm funções sociais distintas. O fato de que se atribuem diferentes estatutos epistêmicos a essas formas de saber não está desvinculado do fato de que, dada a divisão social, há formas diferentes de conhecimento: legítimas e não legítimas, o que equivale a dizer legitimadas ou não pelo poder dominante. Quando se adere ao conhecimento legítimo, se desconhece a luta de classes, a luta pela validade das diferentes formas. (Orlandi, 1987, p. 208).

Voltando ao (des)caso do material didático digital (os famigerados power-points) do secretário de educação de São Paulo: além da reificação e sacralização do método sobre o processo de aprendizagem, como já vimos, temos a justificativa alegada pelo seu defensor de seu suposto funcionamento "nivelador", ele permitiria que o *mesmo* conhecimento fosse *igualmente* distribuído a todas as pessoas que estudam nas escolas estaduais. Mais uma vez, o engodo

da universalização formal do direito proclamada pela burguesia: como já nos alertava Orlandi no seu texto, quando afirma que não se deve "esquecer que mesmo os direitos são respostas às faltas produzidas pelo próprio sistema ( o direito é o direito de remediar a falta)" (Orlandi, 1987, p. 207).

Desenvolvo ainda duas observações em relação a este capítulo antes de passar para o outro capítulo novo da segunda edição.

1- No texto se apontam caminhos para a transformação e a resistência, o que é uma constante na escrita de Eni Orlandi, e já está presente nesse primeiro livro. Ao mesmo tempo em que se descrevem os mecanismos discursivos da dominação, se dá visibilidade às práticas de resistência que participam do embate ideológico no interior dos aparelhos de Estado e na contradição das técnicas de disciplinarização/individuação. Tal é o caso quando a autora comenta os modos de apropriação dos instrumentos de conhecimento legitimado pelas classes populares:

Cabe aqui a questão: quando as classes populares passam a dominar algum instrumento da classe dominante o que acontece? Mudam as finalidades da antiga dominação? A apropriação do instrumento transforma o instrumento ou aquele que dele se utiliza? Ou os dois? Qual o sentido dessa transformação?[...] Digamos que as duas coisas acontecem: aumenta a autoridade do Estado mas, ao mesmo tempo, se cria a possibilidade da consciência crítica. (Orlandi, 1987, p. 209).

A segunda observação que gostaria de fazer é a seguinte:

2- O capítulo se encerra com uma nota de rodapé (e aqui aponto novamente para os efeitos da textualização, como a pontuação e o acréscimo<sup>3</sup>, na escrita da autora); cito o texto da nota a seguir:

<sup>3</sup> Orlandi (2001, p.114)) afirma que "do ponto de vista discursivo, não há ponto final como não há um começo absoluto. Mas na instância do imaginário, em que o sujeito toma forma na história e funciona pela ideologia, ele se realiza em sua função-autor que começa e termina seu texto.[...] Se

Quando apresentei este texto, perguntaram o que estávamos considerando como classe dominante, classe-média e classes populares. Eu diria que, relativamente ao problema da escola e ao conhecimento "legítimo", a classe dominante é a que não precisa desse conhecimento para se legitimar, a classe-média é a que precisa do conhecimento legítimo para se reproduzir (ou ascender) e a classe popular é a que está excluída, ou seja, já sabe que não lhe adianta essa forma de conhecimento. (Orlandi, 1987, p.215).

Uma definição, inscrita como comentário lateral, que evita o tecnicismo acadêmico que levaria a uma longa discussão sobre as categorias de classe, fração de classe, contradição e hegemonia, para intervir de forma eficaz na luta ideológica no interior do aparelho escolar e pela prática da leitura. Como já o antecipou a autora no primeiro parágrafo deste texto, trata-se de uma escrita que na sua simplicidade não é ingênua nem redutora e que, além disso, não é demagógica, mas que é certamente política.

# A fala de muitos gumes (as formas do silêncio)

O último capítulo do livro, de título *A fala de muitos gumes* (as formas do silêncio), foi o primeiro texto da autora que li sobre a temática do silêncio, uma noção que me cativa desde então e sobre a qual já escrevi em outro momento<sup>4</sup>. Neste capítulo já aparecem as primeiras formulações sobre o silêncio, questão que é colocada já no segundo parágrafo do texto:

O silêncio, tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção; por isso, dada a diversidade dessas, o sentido do silêncio

pensarmos o acréscimo em relação à incompletude, podemos afirmar que o acréscimo, se assim se pode pensá-lo, é um excesso em relação à falta e não ao completo". As notas de rodapé acrescentadas pelo autor de um texto funcionam, dessa maneira, como tentativas de delimitação, pelas margens, da dispersão e incompletude do texto.

<sup>4</sup> Zoppi Fontana (2011).

varia, isto é, ele é tão ambíguo quanto as palavras. O silêncio imposto pelo opressor é exclusão, é forma de dominação, enquanto que o silêncio proposto pelo oprimido pode ser uma forma de resistência.(Orlandi, 1987, p.263).

Antes de desenvolver algumas considerações sobre o capítulo, destaco os "vários gumes", como diz a autora, do funcionamento do silêncio, o que já aponta para a espessura de seu pensamento, ainda em elaboração, sobre essa noção. O que me interessa apontar aqui é o duplo gesto de elaboração teórica e analítica, que pensa, ao mesmo tempo, a dominação e a resistência, considerando os modos de existência do silêncio na formação social brasileira. Assim, a autora analisa dois processos de silenciamento:

1- Um que trabalha nas condições de produção de conhecimento no meio acadêmico na época de publicação da segunda edição do livro, produzindo censura e deslegitimação: trata-se do funcionamento do *discurso da seriedade* como dispositivo de exclusão e de atribuição desigual de prestígios e poderes.

2- Outro que trabalha a nomeação dos regimes de governo na história política do Brasil, enunciados a partir do discurso político (o discurso da vitória de Tancredo Neves) no período de redemocratização. Trata-se da nomeação *Nova República* e seus efeitos na estabilização de uma narrativa que intervém na memória social para naturalizar um modo de compreender a política que apaga a ditadura.

Ambos os funcionamentos são relacionados no texto com *uma retórica do oprimido*, analisada neste capítulo da perspectiva do opressor, mas que será retomada no livro *Terra à vista*. *Discurso do confronto: velho e novo mundo*<sup>5</sup>, da perspectiva do oprimido (na análise que a autora faz do discurso dos representantes indígenas).

<sup>5</sup> Orlandi (1990).

Sobre o discurso da seriedade, a descrição é primorosa:

Ao falar da seriedade do outro [dizer que fulano é (não é) sério], o enunciador está pressupondo sua própria seriedade (dessa forma, inquestionável) [...] Como o discurso da competência, o discurso da seriedade é uma fala de chefe, dita do lugar da autoridade, seja ela real ou presumida como tal. [...] desloca para o sujeito do trabalho intelectual o que deveria estar voltado para o produto dele, isto é, o conhecimento. Assim, há um deslize ideológico pelo qual se faz um julgamento do sujeito e não uma crítica do trabalho. [...] Dessa forma, o discurso da seriedade realiza tanto o objetivo do silenciamento como o da injunção ao dizer: de um lado, silencia e, de outro, obriga a reprodução do discurso instituído (o mesmo).(Orlandi, 1987, p.266-267)

130

Note-se a atualidade dessa análise, basta fazer deslizar os significantes, o funcionamento descrito se mantém. Nas condições rarefeitas de produção de conhecimento hoje, temos o discurso do produtivismo científico (Fulano é produtivo ou não); do criticismo (Fulano é ou não crítico); do ideologismo (Fulano é ou não ideológico); da internacionalização (Fulano é ou não internacional), enunciados todos que funcionam argumentativamente a partir da intensificação: o significante que carrega o julgamento se articula com um intensificador: ser ou não muito produtivo; ser ou não suficientemente crítico; ser ideológico demais; ser bastante internacional, etc. Se o leitor percebeu alguma semelhança com discursos atuais, de dentro e de fora do meio acadêmico, não é mera coincidência, porque como Eni Orlandi já o anunciava a partir de suas análises do final dos anos 80 do século passado, trata-se das condições materiais de produção e circulação do conhecimento, ou melhor, citando as palavras da autora, do trabalho intelectual.

Enquanto a circulação do saber não seja tal que o produto do trabalho intelectual possa adquirir a objetividade do produto, as relações intelectuais se darão no espaço dos confrontos pessoais e

de autoridade e não no dos resultados do trabalho e de discussões e discordâncias produtivas. (Orlandi, 1987, p. 269)

O segundo funcionamento do silêncio que é descrito nesse último capítulo do livro é aquele que se dá no interior do discurso político pelo ato de nomear. Cito ainda a autora.

O que a fala da Nova República faz é instituir um espaço de discursividade onde, de um lado, se silenciam discursos que falariam da ditadura ou de outras formas de governo e, ao mesmo tempo, se garante que alguns sentidos e só eles circulem, e aí circulem necessariamente. [...] Temos a articulação da função silenciadora e da injunção ao dizer, como formas do exercício do poder da linguagem: a produção de seus muitos gumes. (Orlandi, 1987, p. 274).

Os muitos gumes de uma discursividade que retorna assombrando a democracia brasileira, como o vimos tristemente acontecer no golpe contra Dilma Rousseff em 2016 e principalmente nos últimos quatro anos de ameaça fascista (2019-2022) e na tentativa de golpe de 8 de janeiro de 2023. Silenciar a violência de Estado, não denunciar a ditadura, ignorar juridicamente a censura imposta, a repressão, a tortura e o assassinato e anistiar seus autores, criou as condições discursivas para que enunciados como "intervenção militar já" sejam não só possíveis, mas ecoem como necessários para uma parte da população que se identifica com o autoritarismo de quem prega a ordem, impondo a morte e o silêncio.

#### Uma escrita contundente

Tendo me acompanhado até aqui nesse meu percurso de (re) leitura, acredito que o leitor concorde comigo que aquilo que Eni Orlandi sentiu que fazia falta dizer em 1987 e publicar na segunda edição de seu livro, continua hoje *ainda* fazendo falta redizer, repensar, reformular. Ela desbravou os caminhos, abriu horizontes, deixou questões em aberto. Durante o evento comemorativo, a

autora caracterizou seu livro como um *assentamento teórico*, e eu retomo essa nomeação aqui no meu texto. Um assentamento teórico que disputou posições destemidamente e fincou modos outros de trabalho intelectual na terra hostil da academia pós-ditadura. Um assentamento teórico que convocou estudantes desejantes e inexperientes para o aprendizado da produção coletiva de saberes capazes de intervir e transformar as relações sociais pela força da linguagem. Um assentamento teórico que resiste bravamente nesses 40 anos a todas as tentativas de dessignificação e despejo institucional.

Para finalizar meu texto, mobilizo uma imagem cunhada por um autor argentino, Roberto Arlt, jornalista e escritor de contos, cuja obra se estendeu pela primeira metade do século XX. Este escritor propôs uma descrição analógica para o gênero literário conto, por oposição ao romance ou à novela curta. Ele dizia que um bom conto tem que ser relativamente curto, com uma escrita direta e forte, que lhe permitisse produzir o efeito de *um soco na boca do estômago* (Roberto Arlt praticava boxe). Eu me aproprio dessa imagem para encerrar esta minha contribuição/homenagem. A escrita de Eni Orlandi produz em mim, e acredito que em muitos outros, o mesmo efeito: não se sai ileso da leitura de seus textos. O livro *A Linguagem e seu Funcionamento. As formas do discurso* é o primeiro *round* de uma longa luta teórica e ideológica; essa escrita contundente abre ainda hoje horizontes de transformação.

#### REFERÊNCIAS

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento:* As formas do discurso. 2ª. edição revisada e aumentada. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Editora da Unicamp, 1988.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Terra à vista. Discurso do confronto: velho e novo

mundo. São Paulo/Campinas: Cortez Editora/Editora da Unicamp, 1990. ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e texto*. Formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

ZOPPI FONTANA, Mónica G. Estar em estado de palavra. In: RODRIGUES, E.A.; SANTOS, G.L. dos; BRANCO, L.K.A.C. (org.) *Análise de Discurso no Brasil:* Pensando o impensado sempre. Campinas, RG Editores, 2011, p.69-86.

# A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso: A fundação da Análise do Discurso no brasil

#### Freda Indursky UFRGS

(...) a tensão entre o retorno e o avanço, entre o que restringe e o que alarga, entre o que já é e o que pode ser, entre o mesmo e o diferente. Eni Orlandi, 1983<sup>1</sup>

Um livro que mostra que a questão da língua é uma questão política.
Eni Orlandi, 2023<sup>2</sup>

## Apresentando as trilhas

Este artigo vem unir-se às demais vozes aqui reunidas para celebrar os quarenta anos da publicação do livro *A Linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso* de Eni Puccinelli Orlandi. A publicação desse livro representou, no Brasil de 1983, um *acontecimento discursivo fundante* no campo dos Estudos da Linguagem. *Acontecimento discursivo* porque produziu "desassossego" nos espaços teóricos estabilizados dos estudos linguísticos e da linguagem

<sup>1</sup> Epígrafe extraída da *Apresentação* do livro *A linguagem e seu funcionamento*, 1983, p.7.

<sup>2</sup> Epígrafe extraída da *Nota Introdutória* – Edição comemorativa que marca, com essa  $7^a$  edição, os 40 anos de circulação de *A linguagem e seu funcionamento*, 2023, p.8.

realizados no Brasil, à época<sup>3</sup>. E entendo que este acontecimento foi *fundante*<sup>4</sup> porque representa o marco histórico-inaugural da Análise do Discurso (AD) em terras brasileiras.

Talvez muitos dos que me leem, hoje, quando tudo flui naturalmente, se questionem por que entender essa publicação como um *acontecimento*. Vou, então, a seguir, esboçar brevemente a conjuntura em que esse fato editorial aconteceu.

Esses estudos àquela época, no Brasil, já constituíam um campo bastante heterogêneo de conhecimentos. Por um lado, trabalhava-se no enquadramento do que Saussure havia definido como o campo de atuação da linguística, tomando a língua como seu objeto e a frase como seu limite. Tratava-se de dar àqueles estudos o estatuto de cientificidade. Em função disso, passou-se a produzir uma linguística sistêmica que não levava em conta nada que não fosse pertinente à ordem da língua. Por outro lado, havia estudos que consideravam fundamentais, para sua reflexão, alguns elementos que ultrapassavam de forma mais ou menos ampla os limites da língua sistêmica, seja por considerarem que seu objeto de estudo, a frase, não dava conta de questões relativas ao texto; seja porque consideravam que o objeto frase não contemplava o sujeito que a produzia; seja, ainda, por entenderem que havia um contexto, mais ou menos amplo, a ser considerado. Essa discussão colocava em debate aquele corte epistemológico. Este era, de forma muito simplificada e, assumindo de imediato o fato de não dar conta, aqui, de sua complexidade, o panorama dos estudos linguísticos nos anos 70, no Brasil. Foi nesse contexto que saberes da teoria da Análise do Discurso comecaram a circular, entre nós, trazendo novos questionamentos.

<sup>3</sup> Tomo as teorizações desenvolvidas por Pêcheux em *Discurso: estrutura ou acontecimento* para pensar o acontecimento aqui em pauta.

<sup>4</sup> Com base no *Prefácio* de Eni Orlandi para o Livro *Discurso fundador* (Ed. Pontes, 1993), por ela organizado.

Neste artigo, coloco o livro *A linguagem e seu funcionamen- to*<sup>5</sup>em perspectiva para observar as diferentes trilhas seguidas por
Eni Orlandi até chegar à publicação desta obra que, ao introduzir
um novo modo de refletir sobre a linguagem, produziu deslocamentos importantes. Para tanto, percorri determinados capítulos que
a compõem em busca de marcas que permitam vislumbrar como
se deu esse acontecimento, a um só tempo discursivo e fundante.

Para a escrita deste artigo, minha leitura não seguiu a ordem de entrada dos capítulos no livro, nem foi orientada pela cronologia de sua produção/publicação. Tampouco foi uma leitura linear. Meu trajeto de leitura foi pautado pelas noções pecheutianas mobilizadas, os objetos analisados e as formulações produzidas por Orlandi. O resultado dessas observações foi organizado em quatro diferentes *trilhas*. Mas é preciso alertar, de imediato, que essas trilhas não implicam separação nem hierarquia, sendo de natureza metodológica e organizacional, pois, de fato, nesse livro, essas trilhas encontram-se entrelaçadas, entrecruzando-se nos diferentes capítulos que compõem *A linguagem e seu funcionamento*. Vamos, pois, "percorrer" alguns dos caminhos empreendidos por Orlandi.

# Primeira trilha: da introdução à circulação da AD no Brasil

O discurso fundador da Análise do Discurso (AD), na França, foi produzido pelo livro de Pêcheux *Analyse automatique du discours*, publicado em 1969, no qual era apresentada uma nova teoria e seu objeto. Poucos anos depois, ainda na década de 70, Eni Orlandi já introduzia noções dessa teoria através de diferentes disciplinas que ministrava, tanto na USP quanto na PUC-Campinas. Tratava-se da introdução de algumas noções dessa nova teoria, produzida em francês, pelo viés de diferentes disciplinas ministradas em Portu-

<sup>5</sup> Doravante, vou nomear assim este livro, deixando de mencionar seu subtítulo. Não por considerá-lo menos importante. Bem ao contrário. Mas para o presente trabalho, vou deixar "As formas do discurso" subentendido.

guês. E, a partir do ingresso de Orlandi na Unicamp, a AD ganhou o estatuto de *disciplina curricular*. Iniciava-se sua institucionalização.

Como se vê, nesse primeiro momento, a AD foi introduzida pela docência, dando-se assim o início de sua disciplinarização. Nesta fase, as noções dessa teoria, ao serem introduzidas, iam produzindo um *acontecimento* por representarem momentos pontuais em que ia sendo construído um contraponto com o que já estava estabelecido no campo dos estudos linguísticos, permitindo vislumbrar um outro modo de refletir sobre fatos de linguagem. Tratava-se de um acontecimento por proporcionar uma nova perspectiva, no entanto, tais reflexões ainda não constituíam um acontecimento discursivo, por não terem ainda uma força disruptiva. Entendo tais reflexões como *acontecimentos enunciativos* situados no *aqui-agora* de uma sala de aula, durante os quais formulações dispersas e assistemáticas iam provocando uma certa movimentação.

Um pouco depois e paralelamente à docência, os primeiros trabalhos de Eni Orlandi, fundamentados pela teoria da Análise do Discurso, passaram a ser apresentados em diferentes eventos como os Seminários do GEL ou os Congressos da Associação Brasileira de Leitura (ABL). Posteriormente, entre 1977 e 1982, a maior parte deles foi publicada em periódicos brasileiros: *SérieEstudos*, de Uberaba, *Cadernos da PUC*/SP e Revista *Leitura: Teoria e Prática*, da ABL.

Assim, a produção acadêmica de Eni Orlandi corria em paralelo com a disciplinarização da Análise do Discurso. Esses artigos, à medida que mobilizavam noções de AD, passaram a divulgar em português noções pecheutianas.

Observando dois desses artigos - O discurso pedagógico: a circularidade e Funcionamento e discurso - neles vamos encontrar as formações imaginárias, tal como formuladas por MichelPêcheux,

<sup>6</sup> Texto apresentado no Seminário do GEL, em 1978 e publicado no mesmo ano na *Série Estudos*.

<sup>7</sup> Texto publicado em Estrutura do discurso, IEL/UNICAMP, 1981.

sustentando a reflexão e as análises produzidas por Orlandi sobre o discurso pedagógico. Da mesma forma, em *O discurso da história* para a escola<sup>8</sup>, as noções Formação Discursiva e Formação Ideológica fundamentam a reflexão sobre aquele objeto de análise. Ou, ainda, em Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena<sup>9</sup>, a autora trouxe condições de produção e práticas sociais para sua reflexão sobre esse objeto.

Como pode-se perceber, esses artigos, nesse segundo momento, trazem noções teóricas provenientes dos textos fundadores da teoria da Análise do Discurso para fundamentar análises realizadas por Eni Orlandi.

Esses textos, posteriormente, ao serem publicados, marcaram o terceiro momento dessa primeira trilha. Sobre sua publicação, vale salientar que aqueles artigos se encontravam dispersos em diferentes periódicos ou em diferentes números de um mesmo periódico. Por essa razão, considero esse terceiro momento como um *processo disperso no tempo e no espaço*, através do qual iniciava uma *circulação* um pouco mais ampla, mas ainda assistemática, desse *acontecimento enunciativo*. Ouvia-se inicialmente e, em alguns casos, podia-se ler, algum tempo depois, esses artigos nos quais noções pecheutianas eram introduzidas em português. Essas foram as condições de produção da *introdução* e do início da *circulação* da AD em solo brasileiro.

Esse modo de circulação só viria a alterar-se com a publicação do livro *A linguagem e seu funcionamento*, em 1983, que reuniu esses artigos em obra única, os quais puderam finalmente ser lidos pelos quatro cantos do Brasil. Sua publicação marca o quarto momento dessa primeira trilha.

Embora sejam os mesmos artigos, há uma diferença radical

<sup>8</sup> Texto publicado na *Série Estudos*, em 1981.

<sup>9</sup> Texto apresentado no Congresso da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), em 1982.

entre uma leitura de artigo publicado em periódico e uma leitura de artigo publicada em livro. Essa diferença decorre do fato de que o leitor do livro terá acesso ao conjunto de noções que nele se encontram, podendo acompanhar como tais noções vão sendo retomadas/reformuladas/ampliadas enquanto nos periódicos essa visão ampla é da ordem do impossível, pois neles encontram-se apenas recortes e fragmentos teórico-analíticos.

Essa *primeira trilha* constituiu-se, pois, dos diferentes movimentos que Eni Orlandi realizou *até* a publicação de *A linguagem e seu funcionamento* – docência, participação em eventos, publicação de artigos – encerrando-se com a publicação desse livro-marco da AD no Brasil.

Assim, *A linguagem e seu funcionamento*, ao reunir em livro artigos que estavam dispersos, deu *materialidade* a essa teoria e, através de seu *corpo textual*, alguns princípios e noções de AD tornaram-se acessíveis a um público brasileiro mais amplo, que estava fora dos circuitos acadêmicos situados no sudeste do Brasil e que não tinha acesso à obra de Pêcheux nem a suas traduções<sup>10</sup>.

## Segunda trilha: a recepção da AD no Brasil

Algumas das noções teóricas de AD, ao passarem a circular, provocaram discussão em torno de concepções históricas sobre língua, já consolidadas. Dito de outra forma e de modo, mais uma vez, muito simplificado: aqueles que entendiam ser a *língua* o objeto de estudo da linguística questionavam se essa nova disciplina, ao pleitear *o discurso como seu objeto*, podia fazer parte dos estudos linguísticos. Ao mesmo tempo, fazia-se necessário assegurar a inscrição dessa teoria entre os Estudos da Linguagem.

Percebe-se o eco dessas discussões através de alguns capítulos desse livro. Neles, ocorre um contraponto com diferentes áreas

<sup>10</sup> *Les vérités de la Palice*, traduzido ao português com o título de *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, foi o primeiro livro de Pêcheux a ser traduzido ao Português, em 1988, publicado pela Ed. da UNICAMP.

que compõem os Estudos da Linguagem, visando estabelecer as especificidades de cada uma delas. É o que se pode perceber, por exemplo, em Para quem é o discurso pedagógico11, onde encontramos a reflexão de Benveniste como contraponto para pensar confronto de sentidos, interesses sociais e afrontamento ideológico (Orlandi, 1983, p.27-29). Ou, ainda, o capítulo A sociolinguística, a teoria da enunciação e a Análise do Discurso (convenção e linguagem)<sup>12</sup>, no qual Orlandi parte de Saussure e suas exclusões para refletir sobre o modo como cada uma dessas áreas reflete sobre língua e função social. Para tanto, mobiliza, por um lado, autores clássicos como Sechehaye, Cassirer e Benveniste e, por outro lado, autores contemporâneos como Labov e Pêcheux. Da mesma forma, em Tipologia de discurso e regras conversacionais<sup>13</sup>, Orlandi estabeleceu uma interlocucão teórica entre Voloshinov e Pêcheux para formular sua proposta de tipologia de discurso e distingui-la das teorias da conversação e sua noção de interação, trazendo, para essa reflexão, autores como Grice, Lakoff, Ducrot e Searle.

Tais questionamentos e interlocuções teóricas implicaram um rearranjo a partir do qual consolidou-se a presença da Análise do Discurso entre as disciplinas que refletem sobre as Ciências da Linguagem. Um rearranjo nos saberes, pois a teoria da AD pleiteia um sujeito do discurso afetado pelo inconsciente e interpelado ideologicamente, trazendo uma nova concepção de sujeito que difere do que era pensado e praticado até então nesse campo do conhecimento, no Brasil. Essa inclusão marca o *acontecimento discursivo* que *A linguagem e seu funcionamento* produziu.

<sup>11</sup> Texto apresentado em mesa redonda, SBPC, em 1980.

<sup>12</sup> Texto publicado na *Série Estudos*, em 1981.

<sup>13</sup> Texto apresentado no Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem (UNICAMP), em 1981.

# Terceira trilha: um contraponto entre duas fundações

Parece-me interessante cotejar o modo como deu-se o início da reflexão tanto no livro-acontecimento da Análise do Discurso na França - *Analyse automatique du discours* (1969)<sup>14</sup> - quanto no livro-acontecimento *A linguagem e seu funcionamento*, no Brasil.

Pêcheux, para refletir teoricamente sobre *discurso*, recuou aos estudos consolidados na França sobre *texto*. Para tanto, observou criticamente o modo como a prática escolar cristalizou sua abordagem, entendendo-a como compreensão de texto. Observou igualmente vários métodos não-linguísticos e para-linguísticos, dentre os quais é possível destacar *dedução frequencial* e *análise de conteúdo*. Por fim, deslocou sua atenção para a linguística saussuriana e os limites que seu corte epistemológico estabeleceu. Esse foi o caminho percorrido por Pêcheux para dar início à reflexão teórica que resultou na teoria da Análise do Discurso (Pêcheux, [1969] 1990, p.61-75).

Orlandi, por sua vez, em seu livro fundador, voltou-se para a escola. Observando os objetos que Eni tomou para análise, salta aos olhos o *discurso pedagógico*, presente em grande parte dos artigos que compõem este livro. E, em seu âmbito, e de forma bem específica, tomou como objeto de análise *os livros didáticos de História* do Brasil, "mais especificamente (...), textos didáticos da chamada 'terceira república', período que começa em 1964 (...)" (Orlandi, 1983, p.51).

Como se vê, cada um a seu modo buscou um ponto específico no interior das reflexões já instituídas para abrir caminho para sua reflexão. O caminho que ambos percorreram reflete a conjuntura

<sup>14</sup> Este livro de Pêcheux foi traduzido para o português juntamente com outros textos do autor a partir de coletânea organizada por Gadet e Hak, *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux, e publicado em 1990, pela Ed. da UNICAMP.

em que suas pesquisas foram produzidas, as quais determinaram as condições de produção de sua escrita, lá e cá.

Para refletir sobre *texto*<sup>15</sup>, enquanto objeto teórico, Orlandi partiu de *condições de produção do discurso*, tal como formulada por Pêcheux ([1969] 1990, p.79 e seguintes), para propor, no âmbito do *discurso pedagógico*, a noção de *condições de produção de um texto*, como pode-se observar em *Uma questão de leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor*<sup>16</sup>. A partir deste deslocamento, a autora postulou que as *condições de produção de um texto* implicam necessariamente a consideração de seu *produtor e* de seu *receptor*. Ou seja, ambos se constituem em interlocutores e são constitutivos das condições de produção desse texto. Em função disso, a autora entende ser possível falar, "sem que isto pareça estranho, em *condições de produção da leitura* de um texto". Assim, neste processo, vai postular que

o *texto* é o lugar, o centro comum que se faz no processo de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor (...). O sentido do texto não está em nenhum dos interlocutores especificamente, está no espaço discursivo dos interlocutores (Orlandi, 1983, p.167-8).

## E, um pouco mais adiante, acrescenta que

leitura é o momento crítico da constituição do texto, (...) aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto.

A relação entre leitor virtual e o real pode ter uma maior ou menor distância, podendo o leitor real coincidir ou não com o leitor virtual (Orlandi, 1983, p.173) (O destaque é meu).

<sup>15</sup> Essas reflexões iniciais de Orlandi sobre *texto* se estenderam para bem além, como pode-se observar no livro *Discurso e texto*. Formulação e circulação dos sentidos, Pontes, 2001.

<sup>16</sup> Texto publicado no Caderno 14 da PUC/SP, em 1982.

Como pode-se observar, Orlandi, a partir das *condições de produção do discurso*, noção formulada por Pêcheux, produziu deslocamentos fundamentais para refletir sobre *leitura* e as *condições de produção da leitura*. Assim procedendo, deu início a uma reflexão frutuosa sobre *leitura* enquanto objeto teórico, bem como sobre o *leitor*, pensando-o como um *leitor* que vai estabelecer interlocução com o leitor virtual<sup>17</sup> inscrito no texto, no ato de sua escrita.

Vejamos, a seguir, o artigo *A produção da leitura e suas condições*<sup>18</sup>. Nele, Orlandi dá sequência à sua reflexão sobre o *espaço discursivo* constituído entre os interlocutores através da produção da leitura, para retomar sua teorização sobre *texto*, propondo uma reflexão sobre a *incompletude do texto*:

O texto, objeto acabado, constitui uma totalidade com começo, meio e fim. A *natureza de sua incompletude* é outra. Ela deriva de sua relação com as condições de sua produção, ou seja, da *relação com a situação e com os interlocutores* (Orlandi, 1983, p. 182-3). (O destaque é meu).

Como pode-se perceber, há um contraponto que conduz de *texto* para *leitura* e, desta, de volta ao *texto*.

Encontra-se, nessa obra, outra relação nocional fundamental: o batimento entre *texto e discurso*. Para observá-la, desloco-me ao artigo *Tipologia de discurso e regras conversacionais*<sup>19</sup>:

(...) consideramos que a *unidade* da análise de discurso é o texto. (...) o *discurso* é tomado como conceito teórico e metodológico e o texto como conceito analítico correspondente. Há, portanto, uma relação necessária entre eles.

<sup>17</sup> As reflexões sobre *leitura*, iniciadas em *A linguagem e seu funcionamento*, continuaram se desenvolvendo e foram publicadas posteriormente no livro *Discurso e leitura*, Cortez, 1988.

<sup>18</sup> Texto publicado em Leitura: teoria e prática, em 1983.

<sup>19</sup> Texto apresentado no Encontro Internacional de Filosofia da Linguagem, Unicamp, 1981.

O texto pode ter qualquer extensão: desde uma simples palavra até um conjunto de frases. O que o define não é sua extensão, mas o fato de que ele é uma unidade de significação em relação à situação. (Orlandi, 1983, p.146-147). (Os destaques são meus).

Sua reflexão sobre texto, discurso e leitura conduziu, como seria de se esperar, a refletir teoricamente sobre sentido. Em O sentido dominante: a literalidade como produto da história<sup>20</sup>, surgem novos desdobramentos. Partindo das noções de paráfrase e polissemia, retoma a reflexão em torno do objeto teórico texto, passando a entendê-lo como "uma unidade de significação", propondo "instalar-se no domínio da significação como multiplicidade (polissemia, efeito de sentidos) e não como linearidade informativa". Assim refletindo, considera que "duas passagens se fazem: (...) a passagem da frase para o texto", acrescentando, um pouco adiante, que "o texto é o todo que organiza os recortes"<sup>21</sup> (Orlandi, 1983, p.128). (Os destaques são da autora).

É também à luz dos processos de *polissemia* e *paráfrase*, trazidos neste mesmo artigo, que Orlandi vai retomar sua reflexão sobre *sentido*. Partindo de *texto como unidade de significação*, Eni entende que

torna-se necessário pensar o sentido em sua pluralidade. Dessa maneira, não se mantém a noção de *sentido literal* em relação aos outros sentidos, isto é, *os efeitos de sentido* que se constituiriam no uso da linguagem. Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições

<sup>20</sup> Texto apresentado no Encontro Nacional de Linguística, PUC-Rio, 1981. 21 Com essas duas noções, Orlandi propõe uma distinção metodológica entre os estudos da frase e os do discurso. Enquanto nos estudos linguísticos a frase é segmentada em elementos constitutivos, nos estudos discursivos, o discurso, ao ser recortado, o recorte resultante traz uma porção de linguagem em situação. Essas duas noções de ordem metodológica foram desenvolvidas no artigo *Segmentar ou recortar*, publicado na Série *Estudos* n.10, em 1984.

de produção, há a dominância de um deles.

O que existe, então, é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: o "literal". No processo que é a interlocução, entretanto, os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária. (Orlandi, 1983, p.132-133). (Os destaques são da autora).

Como podemos perceber a partir dos artigos observados na presente *trilha*, a reflexão de Orlandi sobre o *discurso pedagógico* produziu desdobramentos teóricos importantes. Sua reflexão sobre *texto enquanto unidade de significação* foi determinante para retomar a reflexão sobre os processos de significação, sobretudo sobre o modo como a noção de *sentido literal* pode ser relativizada à luz das condições de produção. A conjuntura brasileira foi determinante para a teorização da noção de *sentido literal como produto da história*.

Através da observação dessa *terceira trilha* pode-se acompanhar o movimento teórico praticado por Orlandi: ela parte de noções teóricas formuladas por Pêcheux para produzir novas noções teóricas. Há, pois, em *A linguagem e seu funcionamento* claros gestos autorais.

Essas formulações teóricas marcam o início de uma escrita de Orlandi em Análise do Discurso. Esse fato indica, em primeiro lugar, que o acontecimento discursivo ocorreu, estabelecendo um modo diverso de refletir sobre a linguagem. Mas não só. Essas teorizações, ao se desdobrarem em paráfrase, dão início a novas redes de formulações e novos trajetos teóricos de memória.

Para encerrar esta terceira trilha, cedo a palavra à autora:

Nesse percurso, coloco-me no próprio centro do risco que é a tensão entre o já-dito e o a-se-dizer. Assim, aceito passar pelos mesmos lugares, procurando o que me leva a conhecer alguma coisa a mais a respeito dos objetos provisoriamente tomados

para a reflexão (Orlandi, 1983, p.7). (Os destaques são meus).

### Quarta trilha: a reterritorialização da Análise do Discurso no Brasil

Essa *quarta trilha* decorre das considerações tecidas na *trilha* anterior. É indubitável que a Análise do Discurso, ao atravessar o Atlântico, reterritorializou-se<sup>22</sup> no Brasil, constituindo-se em uma teoria que reflete sobre a linguagem em funcionamento no discurso, trazendo como objetos de análise questões próprias ao Brasil e marcadas pela conjuntura brasileira daquela década de 80. Dizendo de outra forma: não é possível abstrair o fato de que a *fundação* da AD no Brasil ocorreu durante a ditadura militar. E essa conjuntura reflete-se nos objetos que Orlandi tomou para análise e reflexão, bem como determina várias noções por ela produzidas.

Refiro-me a artigos como *O discurso da história para a escola*<sup>23</sup> (Orlandi, 1983, p.51-71) que, ao tomarem como objeto de análise *livros didáticos de História*, por exemplo, ultrapassam os limiares da teoria à qual o livro-acontecimento *A linguagem e seu funcionamento* se filia. Vale dizer que, juntamente com a reterritorialização da AD no Brasil, foram reterritorializados os objetos de análise, resultando daí, no caso aqui em pauta, uma reflexão sobre o funcionamento da *escola brasileira durante a ditadura militar*. Essa reflexão conduziu à formulação da *tipologia de discurso*, pensada por Orlandi a partir do funcionamento desse discurso, observando a presença ou a ausência de *reversibilidade entre os interlocutores de um discurso*, daí decorrendo a tipologia proposta: *discurso lúdico* (plenamente reversível), *discurso polêmico* (reversibilidade controlada) *e discurso autoritário* (ausência de reversibilidade)(Orlandi,

<sup>22</sup> Trago a noção de reterritorialização da Apresentação do livro Os múltiplos territórios da Análise do Discurso (Indursky, F.; Ferreira, M.C.L., 1999).

<sup>23</sup> Texto publicado na Série Estudos, n.7, 1981.

1983, p.9). Impossível deixar de relacionar essa tipologia à ditadura militar que governava o Brasil naqueles dias. Tal fato diz muito do modo como essa teoria é produzida.

Pode-se observar, pelo que precede, que o processo de reterritorialização da AD não implicou apenas um novo território. Ao reterritorializar-se no Brasil, a AD passou a ser formulada em língua portuguesa, analisando objetos brasileiros à luz da conjuntura brasileira, e produzindo teoria, sem limitar-se à aplicação de noções formuladas por seu fundador.

Assim, a AD ganhou um "sotaque brasileiro", através do qual questões brasileiras e sua conjuntura passaram a ser problematizadas, analisadas e teorizadas como ocorre no capítulo *Algumas considerações discursivas sobre a educação indígena*<sup>24</sup>. Como é possível perceber, o *discurso pedagógico* desdobra-se em mais um objeto: a questão indígena começa a ser refletida desde seu título, e vai além, como se entrevê através do pequeno fragmento que trago, a seguir:

Ouvir o índio é reconhecer que ele tem hipóteses sobre a linguagem, é focalizar,na relação com a linguagem, suas atitudes. É reconhecer que se está diante de um sujeito, intelectualmente ativo, que procura adquirir conhecimento, que se coloca problemas e que trata de resolvê-los segundo sua própria metodologia (Orlandi, 1983, p.81). (Os destaques são meus)

Na presente trilha, acompanhamos como o objeto discurso pedagógico foi se desdobrando em uma série de outros objetos: texto, leitura, leitor, sentido, educação indígena, livros didáticos de história, tipologia de discurso. Esses objetos, ao serem analisados, determinaram formulações teóricas.

Essa *quarta trilha* nos coloca frente a reflexões discursivas que se inscrevem na teoria da AD, mas trata-se, de igual modo, de reflexões analíticas que indicam estarmos diante da produção teórica

<sup>24</sup> Texto apresentado no Congresso da ABA, São Paulo, 1982.

de Eni Orlandi. Reflexões como essas atestam a *fundação* da Análise do Discurso no Brasil.

#### Encerrando as trilhas

Com base nas observações expostas ao longo das quatro diferentes trilhas que organizam este artigo, é possível afirmar que *A linguagem e seu funcionamento* produziu um *acontecimento discursivofundante*, marcado pelo fato de que abriu espaço para novos objetos e *novas teorizações*. As análises e reflexões desenvolvidas por Eni Orlandi filiam-se indubitavelmente à teoria fundada por Michel Pêcheux, mas não se limitam a sua aplicação. Por tratar-se de uma teoria que leva em conta as *condições de produção* do discurso em análise, com frequência impõe-se a necessidade de produzir novas teorizações face a essas questões e/ou objetos que estão sendo analisados.

Ao deslizar da citação à teorização, Orlandi dá início à aventura teórica da Análise do Discurso no Brasil. Eis o acontecimento fundante. Em suma: a publicação de *A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso* representou, em 1983, *a um só tempo* um *acontecimento discursivo* e um *discurso fundador*.

Sintetizando as trilhas que esta obra permite observar, pode-se afirmar que este livro produziu um acontecimento discursivo, pois provocou, em primeiro lugar, um rearranjo nas fileiras dos saberes sobre linguagem praticados no Brasil. Mas não só, pois, nele, as noções pecheutianas encontram-se entrelaçadas a desdobramentos teóricos delas decorrentes e, junto a eles, objetos próprios ao Brasil são tomados para análise e teorização. Por fim, mas não menos importante, este livro evidencia gestos autorais de Eni Orlandi, o que evidencia tratar-se de um livro fundador. Trata-se, pois, de um *acontecimento discursivo fundante* que marca o início dessa "aventura teórica" em *terra brasilis*.

<sup>25</sup> Trouxe "aventura teórica" de Denise Maldidier. Ela assim se referiu à obra de Michel Pêcheux no livro *A inquietação do discurso*; (Re)ler Michel

Impõe-se, igualmente, a partir do que vimos, a constatação de que *A linguagem e seu funcionamento* não pode ser considerado apenas um livro de introdução ao pensamento de Pêcheux, embora a ele se filie e o refira. Estamos frente a uma obra que ultrapassa esse limiar ao produzir teoria. Trata-se de um livro-acontecimento que intervém no cenário dos estudos da linguagem no Brasil como um discurso fundador, abrindo espaço a novas redes de formulação e novos trajetos de memória.

\*\*\*

Meu percurso, ao longo deste artigo, tomou como objeto de observação a primeira edição de *A linguagem e seu funcionamento* publicada pela Brasiliense, em 1983, pois meu foco era refletir sobre os efeitos que essa obra produziu entre os pesquisadores dos estudos linguísticos e dos estudos da linguagem.

40 anos se passaram desde esse acontecimento fundador. Em função disso, em 2023, a Editora Pontes, que publica essa obra desde sua segunda edição, lançou uma sétima edição para marcar essa efeméride. Não quero concluir este artigo sem mencioná-la. E o faço através de uma citação extraída da *Nota introdutória* que Eni escreveu para essa edição comemorativa:

Este é um livro fundador. Abriu uma estrada para o futuro ao mesmo tempo em que criou sua própria tradição, estabelecendo um novo campo de conceitos, no interior mesmo das Ciências da Linguagem. Essa abertura no domínio dos estudos da linguagem encontrou muita receptividade ao preencher uma falta. (...) É um livro que mostra seus embates e avanços (...) (Orlandi, 2023, p.7-8).

\*\*\*

Foi através de *A linguagem e seu funcionamento*. *As formas do discurso* que muitos de nós, naqueles idos de 1983, entramos

em contato com a AD por primeira vez, sendo, através desse livro, interpelados por esta teoria fascinante. Desta obra, trouxemos noções para fundamentar artigos, dissertações e teses<sup>26</sup>. Faço essa breve menção para apontar que este livro fez parte do dispositivo teórico-analítico de muitos trabalhos acadêmicos da primeira geração de analistas de discurso no Brasil, formados por Eni Puccinelli Orlandi, e continuou reverberando nos trabalhos produzidos pela segunda geração. Mas essa já é uma outra trilha!

Da mesma forma, e é muito importante destacar nesse encerramento, *A linguagem e seu funcionamento* continua reverberando nos trabalhos acadêmicos atuais, como pudemos observar em muitos trabalhos apresentados na UFF e na UERJ, em 2023, durante o evento organizado por Bethania Mariani (UFF), Andréa Rodrigues (UERJ), Juciele Dias (UERJ), Élcio Fragoso (UNIR) e Carlos Barroso de Oliveira Jr (UNIR) para celebrar os 40 anos produtivos de *A linguagem e seu funcionamento*. É possível perceber que este livro tem aberto espaço para muitos outros gestos autorais que não cessam de se inscrever nessa linda *aventura teórica* inscrita no campo brasileiro da Análise do Discurso.

Brindemos, pois, aos 40 anos produtivos dessa obra, marco teórico da *fundação* da Análise do Discurso no Brasil: "*Ao discurso que nos uniu*!!!"<sup>27</sup>

<sup>26</sup> Sem muito me alongar, apenas à guisa de ilustração, trago dois exemplos. Solange Gallo trabalhou, tanto em sua dissertação de mestrado (*Discurso da escrita e ensino*, Ed. da Unicamp) como em seu doutorado (Como o texto se produz: uma perspectiva discursiva, Nova Letra) com o *discurso pedagógico*. E eu, em minha tese, ao examinar o funcionamento discursivo do discurso da ditadura militar brasileira (*A fala dos quartéis e as outras vozes*, Ed. da Unicamp) deparei-me com o discurso autoritário, absolutamente despido de reversibilidade, cujo funcionamento silenciava a voz do outro.

<sup>27</sup> Brinde criado pela primeira geração de analistas de discurso brasileiros, formados por Eni Orlandi, durante o Encontro Nacional da ANPOLL, realizado em João Pessoa, em 1996.

#### REFERÊNCIAS

INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. Os múltiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1999.

MALDIDIER, D. *A inquietação do discurso*: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: As formas do discurso. 1.ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: As formas do discurso. 7.ed. Campinas: Pontes, 2023. (Ed. comemorativa. 40 anos).

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1988.

ORLANDI, E. P. O discurso fundador. Campinas: Pontes, 1993.

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

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso:* Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. da UNICAMP, [1975] 1988.

PÊCHEUX, M. *O discurso:* estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). *In:* GADET, G; HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso:* Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da UNICAMP, [1969] 1990.

## As formas da leitura: 40 anos de história

Maria Cristina Leandro Ferreira UFRGS

### O acontecimento histórico-discursivo de um livro

Celebrar 40 anos da história de um livro, ainda influente e em circulação, já é motivo suficiente para nos orgulharmos e nos regozijarmos. Mais ainda, quando sabemos que a cronologia do livro se confunde com a história do surgimento de uma disciplina no Brasil: a Análise de Discurso da vertente pecheutiana à la brésilienne! E na fundação desse acontecimento está presente a figura decisiva da professora, pesquisadora, escritora, orientadora Eni Puccinelli Orlandi. É a ela que devemos nossa própria filiação à teoria, graças ao trabalho generoso e pedagógico de nos apresentar aos principais nomes da linha teórica francesa e garantir, com seu aval e seu próprio envolvimento, a tradução dos textos clássicos que correspondem à fundação da Análise do Discurso na França.

E entre nós, o livro "A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso", inicialmente publicado pela Brasiliense, em 1983, é considerado o livro fundador da Análise do Discurso Brasileira. Este livro que já passou por várias edições e atualmente é publicado pela editora Pontes, desde sua 2ª edição, foi o livro de entrada para a maioria de nós, analistas de discurso, muitos ainda, como eu, distantes da formação que iríamos abraçar alguns anos depois. Mas antes de falar propriamente da relevância do livro e

do modo como foi pensado por Eni Orlandi, gostaria de situar as condições de surgimento da Análise de Discurso Francesa, no final da década de 60; e da Análise de Discurso Brasileira, no início da década de 80.

## O cenário intelectual e político da França nos anos 60

As condições de surgimento da chamada análise de discurso com a qual estamos implicados e que segue os fundamentos pecheutianos foram muito diversas, considerando a realidade francesa e brasileira. Na França os primeiros textos foram assinados por Thomas Herbert, nome tomado de empréstimo por Michel Pêcheux, como pseudônimo, para se manter no anonimato, enquanto lançava seu cavalo de Tróia numa França convulsionada por questões de ordem política, cultural e existencial. Tal contexto envolveu não só a intelectualidade francesa, como também a classe operária. O auge dessa tensão social se deu com o chamado Maio de 68, acontecimento histórico (e discursivo?) que produziu profundos reveses e rupturas entre os franceses e que tem reflexos ainda hoje no país. Este movimento absolutamente singular e de efeitos impactantes ajudou na derrocada do estruturalismo, como grade de pensamento amplamente utilizada por intelectuais, especialmente das ciências humanas (entre eles linguistas, literatos, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicanalistas). O estruturalismo que reinou absoluto de meados dos anos 50 a meados de 60 já começava a dar sinais de declínio devido ao combate que se fazia aos excessos do positivismo. Michel Pêcheux e seu grupo entraram com tudo nesse debate, e a fundação da Análise de Discurso, nos anos 60, se deve muito à crítica contundente ao formalismo em vigor, representado tanto pelo estruturalismo como pelo gerativismo. Este último, vindo da América do Norte (fenômeno atribuído a Chomsky e sua gramática gerativa) e que começava a encantar os europeus.

Mas o Maio de 68 também abalou a cena política, provocando a queda do presidente Charles de Gaulle, que renuncia em 1969, sendo sucedido por Georges Pompidou, até então, seu Primeiro Ministro. Para trazer um pouco do espírito da época e da potência das palavras então gritadas e grafadas nos muros de toda Paris e fora de seus muros, retomo aqui alguns dos slogans de 68:

- Pour un lycée démocratique dans la société sans classe.
- Pour un lycée sans classe dans la société démocratique
- Travailleurs actifs et chômeurs, tous unis
- Est prolétaire, celui qui n'a aucunpouvoir sur l'emploi de savie et quile sait.
- Ne me libére pas, je m'en charge

Michel Pêcheux, filósofo, muito ligado à classe operária (até mesmo por questões familiares), encarnava essa união (classe operária x burguesia) até então inaudita. Junto com Pêcheux muitos foram às ruas em Maio de 68 e, certamente, constataram o momento em que paralelepípedos eram arrancados das ruas do Quartier Latin e lançados nos policiais, durante as ruidosas manifestações estudantis. Foi no desdobramento desse período que Pêcheux, assinando como Th. Herbert, lança dois de seus textos: (1) Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da psicologia social (1966) e Observações para uma teoria geral das ideologias (1967), ambos tratando de epistemologia e da filosofia do conhecimento empirista. No texto de 66, em especial, Pêcheux trata de epistemologia buscando instrumentos para tirar as ciências sociais de um estado pré-científico (a ameaça do empirismo); já no texto seguinte, de 67, ele foca mais nas noções de ideologia e inconsciente para repensar a língua saussuriana, com base no tripé formado pela chamada tríplice Aliança Marxismo-Linguística-Psicanálise.

Note-se que neste último (de 1967) Pêcheux prepara de certa forma, como balão de ensaio, o nascimento da teoria do discurso, cujo início oficial se daria em 1969. O intuito inicial, como já tínhamos apontado, foi combater o positivismo vigente que ganhava espaco, largamente difundido pelo movimento estruturalista, que dominava as correntes de pensamento europeias (e francesas, em especial). Nessa onda, tem posição de relevo a Linguística, como ciência em condições de fornecer a seus seguidores as ferramentas essenciais para análise da língua, enquanto estrutura formal, submetida ao rigor do método e com as bênçãos da ciência, tão valorizada na época. O próprio Pêcheux em sua construção da teoria do discurso deixa nítidos muitas vezes os vestígios do estruturalismo que o habitava (ainda que revisitado). Foi um crítico contundente sim, mas nem por isso deixou de ser afetado pelo movimento. Veja-se, como mera exemplificação, o título de sua última publicação que já diz tudo: "Discurso: estrutura ou acontecimento" (1983).

Nas bases dessa geração althussero-lacaniana ganham destaque como estrelas dois nomes: o filósofo, inspirado por Marx: e o psicanalista, inspirado por Freud. O grande guru de Michel Pêcheux, principal teórico e fundador da Análise do Discurso, e de toda uma geração de intelectuais franceses, entre os anos 50 e 80, foi, indiscutivelmente, Louis Althusser, filósofo e principal mentor da teoria de base materialista. Tudo nessa geração althusseriana girava em torno da política e do político. Por isso não surpreende que os textos iniciais de Th. Herbert tenham sido escritos sob esse viés e sob essa inspiração.

Mas não só a ideologia estava no centro dos debates. Não esqueçamos que também o inconsciente, desde o início, perturbou e afetou as formulações pecheutianas, bem como as do próprio Althusser, ainda que de maneiras diferentes. Assim como Althusser era o mestre para uma grande massa de intelectuais, Jacques Lacan também o era para outra grande parcela de seguidores fiéis.

E o mais curioso: esse público aficcionado não era necessariamente excludente (bem pelo contrário)! Lacan, então renomado e polêmico psicanalista, já provocava frisson entre o público que lotava seus seminários, muitos deles realizados na própria École (Escola Normal Superior – ENS), reduto althusseriano. Pêcheux (assim como Althusser) não ficou indiferente às provocações e elucubrações lacanianas, em especial na construção de seu aparato psíquico do sujeito, ao cunhar os termos do real, simbólico e imaginário (RSI). A questão da ideologia (proposta por Althusser) e do inconsciente (desenvolvida por Lacan) estavam no cerne das inquietações do grupo pecheutiano e de seus amigos Paul Henry e Michel Plon, em particular. E isso desde o início da teoria (ainda com Herbert) e com mais vigor ainda, a partir da segunda metade dos anos 70 (na chamada 3ª fase). Ainda que sem se referir explicitamente ao nome de Lacan, Pêcheux, pelo que se comenta, assistiu a alguns de seus famosos seminários. E em alguns textos, como no Anexo 3 (1978), Pêcheux emprega (ainda que sem citar) o enunciado formulado por Lacan – "Il n'y a de cause que de ce qui cloche – só há causa daquilo que falha- como parte do título do seu anexo - Só há causa daquilo que falha ou o inverno político-francês: início de uma retificação".

No artigo escrito com C.Fuchs – *A propósito da AAD: atualização e perspectivas* – Pêcheux [1975] (1990, p. 163) apresenta o quadro teórico-epistemológico do empreendimento, que consistiu na AAD (Análise Automática do Discurso), destacando o a*travessamento* da psicanálise cruzando as três principais regiões da teoria (materialismo histórico, linguística e teorias do discurso (em especial, semânticas). Com isso dá realce ao papel relevante de uma *teoria da subjetividade* (*de natureza psicanalítica*).

No *carrefour* constituído por essas três grandes áreas, Pêcheux começa a forjar o conceito de discurso, como objeto teórico central que foi alvo da sua busca incessante até o fim de sua existência, tragicamente interrompida em 1983. Ao longo de sua "aventura

teórica", como a designou sua amiga Denise Maldidier, valendo-se de uma expressão althusseriana, Pêcheux passa por diferentes fases, sem nunca abrir mão de suas convições políticas e teóricas. O discurso continuou sempre para Pêcheux como objeto a ser analisado, no qual se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito.

## O livro fundador da AD brasileira e o cenário dos anos 80

No final da década de 70 e início dos anos 80 começam a se espalhar pelo país movimentos, normalmente centralizados pelas universidades, destinados a fomentar uma política de leitura sob novas bases, incluindo o texto, o leitor e seu mundo. Essa urgência em realizar encontros, congressos e debates respondia em parte ao cenário político que nos cerceou por tanto tempo (vivíamos ainda sob regime militar) e que demandava que investigássemos coletivamente novos paradigmas para o ato de ler, seus efeitos e potencialidades.

Nessa década de 80, bem no começo, em 82, defendi minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS (que havia sido criado há uma década). O título da dissertação — Leitura crítica da gramática escolar numa perspectiva linguístico-ideológica — já dava uma pista do caminho que desejava seguir, ainda que não percebesse isso com clareza. Faltava o grande passo para o campo do discurso, o que só fui conhecer mais adiante, lendo alguns textos de Eni Orlandi¹ e mais sistematicamente, a partir de 89, quando ingresso no Doutorado da Unicamp e vou ser orientada pela própria. Mas antes de chegar nesse território sagrado do discurso percorri os caminhos que se abriam à época e constatei que todos os caminhos levavam à leitura! E junto com ela à escrita, ao texto, aos leitores, aos autores e a todo seu universo.

<sup>1</sup> Refiro-me ao livro *A linguagem e seu funcionamento* (1983) e ao artigo Recortar ou segmentar? (1984) In: Linguística: Questões e Controvérsias. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

Foi por essa época que começo a frequentar em São Paulo encontros voltados às questões da leitura. O primeiro deles foi o COLE - Congresso de Leitura, cujo início se deu em 1978, sempre organizado pela FACED/UNICAMP, e que continua sendo realizado até hoje! (O que foi uma grata surpresa). Resistiu até mesmo aos anos da peste. O COLE tem uma particularidade importante que o diferencia entre os demais. É um Congresso de livre acesso e de portas abertas, sem avaliação prévia dos trabalhos inscritos, o que favorece aos jovens pesquisadores e alunos iniciantes de graduação, bem como professores das redes pública e privada. Participei algumas vezes, com possibilidade de apresentação de trabalho, o que me deixou muito gratificada. Era também no COLE a oportunidade de se ouvir e conhecer de perto os grandes nomes da área, aos quais só tínhamos acesso pelas capas dos livros. Eni Orlandi foi uma dessas estrelas que tive a chance de ouvir e conhecer no Congresso. Ainda que bem de longe! Sim, eram milhares de participantes em amplo ginásio de esportes e o público ficava distante. Como consequência do COLE, em 1981, se criou a ALB - Associação de Leitura do Brasil – entidade que também persiste, congregando pesquisadores, professores, intelectuais em geral e estudantes.

Em 1982, junto com algumas colegas do Instituto de Letras da UFRGS, participei do RELÊ — Encontro de Redação e Leitura - na PUC de SP. Nesse evento conhecemos Ingedore Koch, que fazia análises textuais de artigos de caráter político, publicados na Folha de São Paulo, mobilizando conceitos como ideologia. Isso nos animou muito (era raro assistirmos análises críticas de questões políticas, ainda mais trazendo à tona conceitos tidos como perigosos) e nos motivou a convidar Ingedore para um curso de extensão em nosso Instituto, onde pudemos aprender as estratégias e preceitos das teorias textuais trabalhadas pela professora. Nesse mesmo período é lançada a 1ª edição de "O que é Leitura", de autoria de Maria Helena Martins (minha professora de Literatura brasileira na graduação),

na coleção Primeiros Passos, da Brasiliense, não por acaso a mesma editora que publicou o livro que deu início à AD no Brasil e que agora a celebrar. Ainda nesse início de década não se pode deixar de referir o livro de Paulo Freire "A Importância do ato de ler em seis artigos que se completam" (de 1981 que já teve mais de 50 edições. O livro trata de forma original e ousada a questão da leitura e da escrita, examinada pelo ângulo da luta política combinada com as experiências pedagógicas levadas a cabo em alguns países da África, por onde Freire andou durante o exílio.

Vejam como os fios se entrelaçam nesse final dos 70/ início da década de 80. Ainda vivíamos no período da ditadura militar, mesmo assim o país realiza grandes congressos de leitura e os maiores comícios políticos de toda nossa história. Isso se deu em 1984 com a campanha das Diretas Já. É importante lembrar a comoção que causou no país a luta por eleições diretas depois de tantos anos estarmos afastados das urnas. Eu mesma, já com mais de 30 anos, nunca havia votado, e como eu mais de uma geração que amargou 21 anos de ditadura militar. O episódio das Diretas já, em 1984, um acontecimento histórico-discursivo (como foi o maio de 68 na França) marca uma inflexão decisiva na nossa história política (e que agora completa 40 anos). Nessa data foram organizados comícios--show em várias capitais brasileiras, com engajamento de grande parte da sociedade. Até mesmo políticos do campo conservador aderiram à causa, como a figura emblemática do senador alagoano Teotônio Vilela, que peregrinou pelo país, mesmo com câncer, clamando por Anistia política e por eleições diretas. Morreu em 1983 e ficou conhecido como O Menestrel das Alagoas.

Eu lembro de ter ido às ruas, com a camiseta amarela — a cor da campanha das Diretas - junto à praça da prefeitura de Porto Alegre, ouvir os discursos inflamados do palanque multipartidário, no qual brilhavam Ulisses, Tancredo, Montoro, ao lado de artistas, jogadores de futebol e outras personalidades, além de muitos can-

tores, como Chico Buarque e Fafá de Belém. Infelizmente sabemos dos desdobramentos dessa malograda página infeliz da história política brasileira, com a derrota da emenda Dante de Oliveira no Congresso. Mas por essas tantas ironias da história, Tancredo vence Maluf nas indiretas e se tornaria presidente. Mas (de novo aqui essa adversativa) nunca assumiu, pois no dia da posse foi internado às pressas com suspeita de diverticulite. Seu vice, José Sarney,membro da antiga ARENA, figura carimbada no tabuleiro político, toma posse em 1985, em consequência da morte de Tancredo.

Assim, nesses breves traços aqui apontados, procurei mostrar um pouco das condições de produção do ambiente político e cultural em que foi publicado "Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso", de Eni Orlandi. Que completou 40 anos e segue sendo lido e referenciado em teses e dissertações. Além de receber,em evento especialmente concebido para a data, justas homenagens, como tivemos o privilégio de testemunhar.

# 40 anos da história de um livro que fez história no Brasil

Inicio ressaltando a importância da comemoração que assinala o ponto de partida de uma disciplina, um campo teórico, uma publicação e sua autora. E, claro, cumprimentar os colegas organizadores que integram o feixe de universidades participantes (UFF, UERJ, UNIR), a quem deixo de público o reconhecimento pela iniciativa. Que legado importante termos um livro que completa 40 anos e continua produzindo efeitos sobre nós com sua força criativa, com sua potência contestadora e como fonte atualizada de inspiração para gerações de analistas de discurso! Analistas, como eu, que mergulharam nessas águas profundas e por vezes turbulentas do discurso e continuam firmes e decididos a nelas prosseguir.

Eni Orlandi quando produziu seu livro teve o cuidado de inserir nele várias *formas do discurso*, que já então despertavam o interes-

se da autora e que ainda não tinham sido abordadas pelo viés discursivo, ainda incipiente. É assim que encontramos temas relacionados à leitura, à escrita, ao texto, à ideologia e ao discurso, os quais funcionam como tessitura que acolhe diversas especificidades implicadas nessas *formas*. Considero esta noção muito produtiva, em que pese ter sido pouco explorada (a meu ver) por nós, analistas de discurso.

Pela lente discursiva são analisadas formas do discurso pedagógico, do discurso da história, do discurso religioso, do discurso acadêmico, do discurso político e do discurso indígena, entre outras questões. Não há um foco único, mas há um direcionamento no sentido de analisar todas essas formas (como as do silêncio inclusive, que rendeu mais adiante um livro com esse título, contemplado com o prêmio Jabuti), mobilizando o aparato teórico-analítico até então pouco conhecido entre nós. Um dos grandes destaques, ainda hoje trabalhado, é a proposta de tipologia de discurso com suas três consagradas modalidades, que vão do autoritário ao lúdico, passando pelo polêmico. Sem pretender engessar as várias formas do discurso em categorias fixas, a tipologia mobiliza as características mais regulares e constantes encontradas em cada tipo de discurso, priorizando as tendências predominantes. Como ferramenta de análise, tal tipologia continua sendo útil e no seu funcionamento discursivo coloca em relação as condições de produção junto com as formações discursivas e ideológicas. Conforme a autora explicita, os critérios para o estabelecimento da tipologia - discurso autoritário - polêmico - lúdico - seguem o princípio da multiplicidade como característica da linguagem, daí se falar em tendência e em dominância.entre um tipo e outro (Orlandi, 1987, p.231).

# A produção de leitura (um conceito que chega para ficar)

O termo PRODUÇÃO de leitura, de certo modo, abriu o portal para o materialismo histórico (enquanto ciência) e materialismo dialético (enquanto filosofia), resultando na teoria materialista do

discurso que conhecemos hoje. Até então era comum empregar o termo 'produção', apenas relacionado à escrita, ao texto. Orlandi amplia esse uso para a leitura oque traz consequências importantes para o escopo da pesquisa. No livro em análise há um capítulo dedicado a isso - "A produção de leitura e suas condições". Importante frisar que a AD vai procurar compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade constituída de linguagem com seus mecanismos imaginários. Este livro fundador nos deu as bases para pensar a leitura como processo de desvelamento e de construção de sentidos para um sujeito determinado, circunscrito a condições sócio-históricas.

Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca 'qualquer uma'. (Leandro-Ferreira, 1998, p.208).

A partir desses fundamentos, os analistas de discurso podem buscar também a dimensão psicanalítica da leitura. Joel Birman (1996), psicanalista conhecido no nosso campo, entende a leitura como "conjunto disperso de fragmentos impactantes que funcionam pela *produção* (destaque meu) de rupturas no leitor, operando com o desejo e a transgressão" (Birman, 1996).

### Com a palavra, a Autora!

Para melhor compreendermos a proposta do livro-fundador da AD no Brasil, me pareceu oportuno dar a palavra à autora para ver o que ela destaca, precisamente, nas duas primeiras edições – a de 1983 e a de 1987. Na 1ª edição Orlandi (1983) começa assim:

Para alguns, o já-dito é fechamento de mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do que permanece (p.9).

Começo promissor, não? Que teoria é essa que não toma partido entre o mesmo e o diferente, o que restringe e o que expande, o que foi dito e o que poderá ser dito? A autora mesma responde que não vai tomar partido nessa disputa, prefere correr o risco de se expor à tensão e nela permanecer para poder refletir sobre os objetos que lhe interessam, como a série de discursos que ela vai analisar. Isto porque a teoria em que se filia — a análise de discurso - traz uma forma nova no modo mesmo de produzir linguagem e de dar sentido a ela, assumindo o perigo da ambiguidade do dizer, a equivocidade da língua, o sem-sentido que faz sentido.

Na 2ª edição (1987), em apresentação mais detalhada, Eni entra um pouco nas especificidades da teoria do discurso e no percurso de reflexão sobre a linguagem, trazendo o termo *cisionista* para se referir à AD, como teoria que se pretende crítica, preocupada em trabalhar a determinação dos processos de significação. Quase ao final de seu texto introdutório, a autora faz um alerta, que até hoje segue sendo pertinente e que deve receber de todos nós a máxima atenção. Diz ela:

(...) embora na AD a prática preceda à teoria (em parte silenciosa), se eliminarmos da AD a concepção de trabalho teórico perdemos a sua função crítica e não nos restará senão sua função instrumental. Isso, por sua vez, reduziria a AD ao academismo disciplinar. Como não é esta a vocação da AD, podemos dizer que o trabalho teórico é tão constitutivo quanto seu cisionismo e a inclusão necessária da reflexão sobre o ideológico. (Orlandi, 1987, p.14).

Quanta atualidade nesse dizer! Quantas vezes tivemos que dar essa resposta aos que — por ignorância ou má-fé —nos procuram em busca de uma teoria, ou, ao contrário, querem tão somente nossas ferramentas de análise. Nessas situações costumo dizer que a AD "é um pacote completo" (teoria +método) e não há como levar um

sem que o outro também vá junto. "Legítimo combo", digo eu, para não deixar qualquer dúvida entre os incautos ou nem tanto.

Daqui a 40 anos, muitos de nós não estaremos mais por aqui, mesmo assim é auspicioso imaginar que as novas gerações de analistas continuarão a se reunir para celebrar o legado desse livro-fundador!

Ao finalizar, só nos resta, fazer nossa habitual saudação - com todo o afeto que a teoria e a teórica merecem:

# Longa vida à AD que nos uniu; e à Eni e seu livro que nos trouxeram aqui!

#### REFERÊNCIAS

164

BIRMAN, J. Por uma estilística da existência. São Paulo: Editora 34, 1996.

FREIRE, P. A Importância do ato de ler em seis artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1981.

GADET, F.&HAK,T. (org.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed.UNICAMP, 1990. p.163-4.

LEANDRO-FERREIRA. MC. As trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, E.P. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p.201-8.

MALDIDIER, D. (1990). *A inquietação do discurso*: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Trad. EniP. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E. Recortar ou segmentar?In: *Linguística*: Questões e Controvérsias. Série Estudos. Uberaba: Faculdades Integradas de Uberaba, 1984. p. 09-26.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, M. (Thomas Herbert). (1967). Observações para uma teoria geral das ideologias. *Revista Rua*, v.1.n.1, p.63-89.1995

PÊCHEUX, M. (Thomas Herbert). (1966). Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, da Psicologia Social. In: ORLANDI,

E. (Org.). *Análise de discurso*: Michel Pêcheux. Campinas:Pontes, p.21-54.2011.

PÊCHEUX, M. (1975). *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, M. (1978). *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Pontes. Anexo 3.p.293-307. 1988.

PÊCHEUX, M. (1983). *Discurso*: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990

## 

### **FUNCIONAMENTO E DISCURSO**

## Trajetos Discursivos do Olhar em Análise. A Resistência em Movimento.

Suzy Lagazzi Unicamp

"No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. [...] mantenho a tensão como motivo da minha reflexão [...] aceito passar pelos mesmos lugares, procurando o que me leva a conhecer alguma coisa a mais a respeito dos objetos provisoriamente tomados para a reflexão [...] "For as thesunisdaily new andold..."

Eni Orlandi, *A linguagem e seu funcionamento* (p. 7-8).

## Os primeiros laços

Faz muitos anos, tive o privilégio de ter a professora Eni Orlandi lendo meu trabalho submetido à seleção do mestrado do PPGL do IEL. Era meu estudo sobre o "de repente" (Lagazzi, 1989), no qual eu retomava Benveniste discutindo a relação eu-tu, para compreender o que eu entendia ser um novo funcionamento dessa expressão. "De repente a gente não pode falar coisas do curso porque a gente pichou bobagens por aí, ou qualquer outro tipo dessas repressões sutis...". Esse era um dos recortes que eu analisava, chamando a atenção para a relativização da afirmação do sujeito, numa suspensão espaço-temporal da enunciação, um modo de o sujeito se acautelar contra a reação do outro. A professora Eni fez seu comentário, que ficou ressoando em mim: "é importante compreender essa relação de interlocução não apenas entre um 'eu' e um 'tu', mas como uma relação de interlocução no mundo". Estava aberta a porta para o social, pelo qual fui cada vez mais perguntando em minhas pesquisas. E quero

ressaltar, já nessa primeira análise, a resistência, que ainda tímida e ainda não formulada diretamente, me inquietava. Ela se mostraria alguns anos depois, na minha Análise do Discurso cotidiano. Esse cotidiano tenso, que o estudo do 'de repente' começou a cutucar e que o comentário de Eni colocou em movimento.

A linguagem e seu funcionamento (Orlandi, 1983) foi o livro que me recebeu no início do meu mestrado. Um livro que me abriu muitas questões e que permitiu que a linguagem se mostrasse em relações que me incomodaram sedutoramente. Assim, o social foi tomando corpo em meus trabalhos.

O capítulo "Funcionamento e discurso", escolhido para este simpósio¹, é especialmente significativo no quanto me mobiliza ao ressaltar que a interlocução tem um caráter constitutivamente conflituoso, afirmando o discurso como uma relação de confronto, em que a ideologia vai determinar o funcionamento dos argumentos em pauta. Ao finalizar esse capítulo, Eni chama a atenção para "a caracterização social das relações de interlocução enquanto relações simbólicas", fechando seu texto com um convite: "Mas essa é uma outra história que espero contar em uma outra vez" (Orlandi, 1983, p.123)).

Todos sabemos o quanto "essa outra história" contada por Eni em textos que nos marcaram de maneira tão decisiva ressignificou a abordagem do social, trazendo para o conflito e o confronto a possibilidade de serem analisados discursivamente pela contradição, para além de relações opositivas, em demandas insistentes pela resistência no simbólico (Lagazzi, 2019).

Dar visibilidade à resistência na linguagem redimensiona discursivamente a noção de resistência e dá consequência à constituição do sujeito como sujeito de linguagem. Pêcheux marcou a resistência em gestos da língua: "não entender ou entender errado; não "escutar"

<sup>1</sup> Simpósio 3: *Funcionamento e Discurso*. Coordenação de Pedro de Souza (UFSC) e Phellipe Marcel da Silva Esteves (UFF). ENADIS, 2023.

as ordens", não repetir ou repetir de modo errôneo, falar quando se exige silêncio ... enfim, jogar com as palavras (Pêcheux, 1990, p. 17). Esses gestos trazidos por Pêcheux, ressaltados em sua potência de resistência, me convidam a afirmar que resistir é estarmos abertos a que a relação significante nos capture e afete. Resistimos quando nossa escuta, nosso olhar, nossos sentidos derivam e fazem eco em nós, quando nos reconhecemos em um sentido que se apresenta como novo e nos reorganiza no processo de identificação, quando "o irrealizado faz sentido do interior do sem-sentido", para mais uma vez trazer Pêcheux (idem). E retomo Eni, quando nos diz que "a entrada no simbólico é irremediável e permanente" (Orlandi, 1999, p. 09).

O social se apresenta em percursos de sentidos que se confrontam e fazem resistência no sujeito. Na afetação dos laços, pelo estranhamento que os desencontros provocam, a resistência sempre está em movimento no social, em trajetos significantes que nos falam do sujeito no movimento do discurso. Ressaltar que os sentidos resistem no sujeito é ressaltar a resistência no processo simbólico que se realiza no sujeito em suas muitas relações de linguagem. Não há resistência fora da linguagem. É preciso insistir sobre essa compreensão. O sujeito resiste quando "comeca a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação", nos diz Pêcheux (1990, p. 17), seja por "quebras de rituais", por "transgressões de fronteiras", continua o autor, e reitera que os processos inconscientes são a possibilidade para que as derivas de sentido desviem o curso da repetição. O sujeito resiste na linguagem: tropeça na repetição, estranhando o já-ouvido, o já-visto, estranhando o corpo que repete os mesmos gestos, o ritmo que reitera sempre a mesma cadência, os aromas que despertam as mesmas lembranças... até finalmente se reconhecer no "estranhamente familiar". A resistência vai fazendo história no sujeito, em novos capítulos.

#### A resistência no confronto dos sentidos

Em recentes incursões pelo social na materialidade da fotografia, fui especialmente tocada pelo confronto dos sentidos presente na formulação visual das fotos que analisei. São duas as séries fotográficas que retomo aqui para falar do social em confronto, em seus modos de resistir. A primeira é composta por fotos de Ninil Gonçalves², e, a segunda, por fotos de Juliana Wähner³.

Na primeira série, que já circulou um pouco mais (Lagazzi, 2020; 2021a; 2022), analiso o confronto em percursos significantes em que a apartação social me afetou e fez trajetos em meu olhar. A insensibilidade social sempre me mobiliza, principalmente quando ela se faz descaso e segrega, e para dar visibilidade ao que chamo insensibilidade, fui retomando o trajeto do meu olhar pelas relações inscritas nas formulações visuais das fotografias de Ninil Gonçalves.

<sup>2</sup> Nascido em Cristina (MG), fotógrafo, poeta e professor, publicou os livros *Absorções* (poemas), *Cristina nos olhos, Cristinidades* e *Cristinas, Terezas, Marias, Anas...* (fotografia). Em 2018, teve um ensaio fotográfico publicado no livro trimestral da Academia Brasileira de Letras (ABL) (número 94). <a href="https://ninilgoncalves.wixsite.com/ninilgoncalves.">https://ninilgoncalves.wixsite.com/ninilgoncalves.</a>

<sup>3</sup> Bailarina, performer e designer, trabalha na intersecção entre a visualidade, a gestualidade e o ritual, tomando seu corpo como objeto artístico em instalações vivas, vídeos e fotografias. juliana.waehner no Instagram.









172

Fotos de Ninil Gonçalves. Arquivo pessoal.

Na primeira foto, a aridez da cena faz os olhos dançarem buscando onde se ancorar. Os sapatos errantes se oferecem a essa ancoragem, no efeito de um par em descompasso, que nos fala dos pés que faltam, de possíveis sujeitos a quem os sapatos pertenceram, de caminhos percorridos e histórias marcadas no gasto do solado, e também de diferentes rumos a serem tomados. Uma composição visual (Lagazzi, 2009) em que o trajeto do olhar atesta a contundência da falta que ecoa na cena. Os sapatos em desencontro, largados, abandonados, esquecidos, metaforizam metonimicamente<sup>4</sup> (Lagazzi, 2017) a partição do social. Os sapatos descalços resistem em

4 A metaforização metonímica vem marcar, na relação entre os significantes, o cruzamento entre a alteridade e a deriva. A metáfora permite a substituição de um significante por outro pelas associações que sempre buscam o objeto recalcado, e a metonímia, que caracteriza a falta constitutiva no encadeamento entre os significantes, permite que o outro significante que irrompe pela metáfora seja acolhido no reencadeamento que produz o deslocamento, a deriva. Metáfora e metonímia estão sempre juntas no processo de produção dos sentidos e por isso a proposta dessa noção que vem ressaltar esse cruzamento.

confronto: reclamam os pés, os sujeitos, os caminhos, as histórias, e deixam em aberto possíveis e incertos novos rumos. Entre um sapato e outro, fica o descompasso e o equívoco que esburaca a memória desse social áspero e árido.

A segunda foto me faz perguntar: o que pode uma parada de ônibus dizer sobre a cidade? Nessa composição visual, a bagagem rouba a cena e fisga o olhar. Há um desencontro que se mostra como descabido. A bagagem não cabe no espaço planejado da parada e o que não cabe na parada de ônibus nos diz sobre o que não cabe na cidade que busca se adequar aos interesses capitalistas, uma cidade que precisa fluir sem tropeços. Meu olhar pula de um embrulho a outro, desce para o chão, volta para o banco, espia a mochila que faz contraponto com essa bagagem que ocupa a parada de ônibus e parece carregar a vida da mulher a seu lado. Talvez uma vida que migre pelo próprio descaber na cidade. Não se trata do ir e vir que a urbanidade impõe, tal como significado pela mochila encaixada nas costas da outra mulher que aguarda na calçada. No exercício de remeter o intradiscurso à memória do dizer, o trajeto do olhar confronta um social que segrega dos seus espaços planejados a vida que escapa do planejamento imposto. Mas a bagagem resiste, equívoca, incômoda e desestabiliza os sentidos da parada de ônibus, deixando à mostra a contradição que a urbanidade tenta silenciar.

Na terceira fotografia encontramos um corpo fora do lugar, que fere a ordem urbana e atravessa o olhar que vaza por entre as grades. Esse olhar faz ancoragem no corpo estendido onde não deveria estar, num chão acostumado a suportar o impacto dos pés e o ritmo das passadas, cuja dureza recusa qualquer sentido de acolhimento. Um corpo visualmente dissonante, que interfere no ir e vir e exige que os transeuntes dele desviem. Temos uma composição visual em que o corpo desorganiza a rima produzida entre as barras da grade de ferro, as listras da calçada, os postes e os caules das árvores e palmeiras. Um corpo que escapa a qualquer projeto estético, porque escapa à ordem

urbana. E nesse trajeto visual, o olhar tropeça no corpo, faz confronto entre os sentidos. Um corpo que resiste no equívoco do descuido, que nos diz que o descuidar-se não se separa do ser descuidado pelo outro. Um corpo que denuncia as mazelas sociais no anonimato do não importa quem habita as ruas.

A última fotografia dessa primeira série traz uma composição em que a inscrição "fuckcity" ressoa em grito sobre a cidade, numa cena que apresenta o tempo do abandono e do descaso. Entre esse enunciado e o garoto que dá corpo à cena, meu olhar vai e vem constrangido pela pergunta insistente: o que faz essa criança em meio a esse abandono? Muitas crianças nunca ocuparão esse lugar nessa cena e, por isso, 'essa crianca' e esse enunciado, imbricados materialmente, são sintoma de uma cidade dividida, socialmente falida. Retomando Mariani (2021) em sua reflexão sobre o testemunho, direi que essa fotografia é um testemunho de resistência que nos apresenta, em sua composição, um testemunho de revolta. A revolta se faz resistência pelo olhar, que em seu trajeto pela composição visual me leva a perguntar pelas razões do abandono que o clique recorta. Essa fotografia traz, para o olhar, o confronto com sentidos socialmente represados, testemunhando a resistência pelo grito de revolta inscrito em "Fuckcity". A hostilidade do abandono precisa ser significada em toda a sua dimensão e suas consequências que interditam o estar na cidade para tantos sujeitos.

A segunda série fotográfica nos apresenta o trabalho de Juliana Wähnerem performances artísticas<sup>5</sup>. Em formulações visuais contundentes, Juliana nos expõe a práticas discursivas em que o corpo confronta o social tacanhamente estabilizado em limites, resistindo nesse confronto. Trago duas fotografias que nos provocam pelo deslimite, em composições materiais em que a contradição é estruturante desse funcionamento do artístico. O equívoco vai guiando o nosso olhar pelas fotografias.

<sup>5</sup> Cf. Neckel; Mittmann; Lagazzi (2023)





Fotos de Juliana Wähner. Instagram juliana.waehner

Na primeira fotografia desta segunda série, o olhar faz ancoragem no corpo que se dá a ver no processo de se imprimir na tela preta, mesclando nuances mais claras em rastros que vão se desenhando no inesperado do vir a ser. O preto e o branco vão ao mesmo tempo se misturando e se realçando. O corpo e a tela vão deixando, um no outro, as marcas desse percurso de sentidos delineado pela arte nessa performance, que vai se abrindo em trajetos do olhar. O corpo branco em novos contornos que a tinta preta vai tingindo, se ressignifica no gesto de se imprimir. Um corpo em processo no artístico. Corpo, tinta e tela se imbricam nessa composição visual que desorganiza a interpretação e deixa sem lugar o habitualmente esperado e legitimado. Os sentidos, em sua potência simbólica, em suas possibilidades de deriva, fazem resistência no sujeito, nesse reclamar contraditório em que a linguagem, em sua imbricação material, abre brechas para o alhures pelas novas formas que Juliana nos apresenta nessa fotografia. A equivocidade vai nos confrontando no artístico.

Na segunda fotografia desta série, o corpo se apresenta em uma composição visualmente inusitada de formas e texturas que demandam nossa interpretação. O artístico impõe um trajeto inesperado para o olhar. Retalhos de peles de peixe sobre a pele (re) vestem o corpo, apenas parcialmente à mostra. A textura de fundo, num rugoso prateado que compõe com as peles de peixe, produz uma continuidade espacial que indefine os limites do corpo. Temos o corpo em uma interlocução equívoca. Um corpo-peixe em meio a uma desova? Essa é uma interpretação possível, mas o importante está no deslimite equívoco que essa fotografia produz, que nos inquieta e reclama uma ressignificação do próprio corpo e da sua relação com o espaço. Essa fotografia nos traz um corpo que resiste no confronto com a alteridade que o artístico impõe.

A equivocidade, no confronto dos sentidos que a constitui, nos convoca a novos laços nessas fotos de Ninil Gonçalves e Juliana Wäh-

ner, pelo estranhamento dos desencontros com que o nosso olhar se depara. São fotos que questionam a interpretação e suspendem muitas certezas. Sob a demanda do artístico, o olhar vai delineando novos trajetos significantes.

### O trajeto discursivo do olhar

Buscar o "trajeto discursivo do olhar" (Lagazzi, 2024) é um modo potente de analisar a fotografia na relação entre a linguagem e a história e compreender o artístico como um funcionamento capaz de se abrir em derivas e afetar o sujeito em possibilidades de resistir. As fotos que apresento são capturas significativas do social, seja pela escuta do outro que visivelmente falta, seja pelo inesperado que nos traz a alteridade.

No movimento do meu olhar pela composição visual dessas fotografias, fui sendo afetada em trajetos significantes que me apresentaram as relações sociais em imagens e cenas que mobilizaram minha interpretação no estranhamento e no desencontro. Diferentes pontos de ancoragem visual se ofereceram ao meu olhar, permitindo a deslinearização das imagens na relação com a memória discursiva em suas determinações históricas: os sapatos errantes perguntando pelos caminhos percorridos e pelas histórias que os calçaram; a parada de ônibus invadida pelos embrulhos perguntando à cidade o que fazer com as vidas que escapam ao planejamento urbano; o corpo anônimo, atravessado na calçada, dando visibilidade ao equívoco entre descuidar-se e ser descuidado pelo outro; o enunciado "fuckcity" e a criança em cena, juntos, imbricados materialmente, denunciando a hostilidade do abandono; o corpo, em imbricação material com a tinta e a tela na performance artística de se imprimir, colocando em suspenso o habitualmente esperado de um corpo; e, finalmente, o corpo em deslimite na arte, também questionando os seus sentidos.

Nesse procedimento de "deslinearização da imagem" (Lagazzi, 2015, p. 183) pela remissão dos elementos que compõem a

formulação visual, o intradiscurso, à memória do dizer, o interdiscurso, a perspectiva materialista me permitiu dar consequência às determinações históricas na produção dos sentidos, questionando as evidências que as interpretações estabilizadas naturalizam. O olhar que estranha é uma ferramenta poderosa para a produção de perguntas que incomodam, uma ferramenta que me permitiu o trabalho com os sentidos na equivocidade das imagens das fotos que analisei.

Buscando dimensionar o olhar discursivamente, eu o afirmo como uma "ferramenta equívoca de ancoragem da espectação na materialidade significante visual" e reclamo o "trajeto discursivo do olhar" como um procedimento analítico para a compreensão dessa ancoragem visual (Lagazzi, 2024). Retomando dois enunciados de que gosto, realço que o olhar é uma "prática simbólico-ideológica capaz de subversão que faz retorno sobre o sujeito" (Lagazzi, 2021b, p. 5900), uma ferramenta de trabalho com "a imagem em sua potência de captura simbólica" (Lagazzi, 2020, p. 102). Falo do olhar em movimento no discurso. Falo do olhar em movimento no sujeito.

O que vemos, e que nos olha – segundo Didi-Huberman (1998) -, a partir do "apelo do outro" – retomando as palavras de Mariani (2017, p. 44) -, faz retorno e resiste em nós, abre brechas, propõe novos laços sob o funcionamento da ideologia, "interrogado pelo desejo" (Mariani, 2017, p.44) e afetado pela materialidade visual em suas "condições significantes de existência" (Lagazzi, 2023, p. 316). A deriva é sempre possível na relação com a alteridade, pela incompletude da linguagem e pela contradição da história, princípios materialistas que sustentam o equívoco. Buscar os trajetos discursivos do olhar na equivocidade das composições visuais é um modo de dar vazão à diferença, ressaltando, no confronto dos sentidos, a força política da deriva.

A fotografia pede o movimento do olhar. Ao enlaçar o que vê no já-visto, ao atualizar a memória em jogos inusitados de imagens,

e ao projetar para o sujeito novas possibilidades de ver, o olhar convoca a fotografia como um espaço de resistência.

As fotos de Ninil Gonçalves e Juliana Wähner mobilizaram o meu olhar em trajetos discursivos em que o social foi ganhando visibilidade em diferentes modos de resistir sob a presença do artístico. Os trajetos discursivos que foram sendo delineados nas fotografias deram visibilidade a questões importantes que me demandam na relação com o social partido e insensibilizado. Retomando Eni, na epígrafe deste capítulo, "aquilo que se diz, uma vez dito, [elaborado como linguagem], vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história" (Orlandi,1983,p.7-8). Analisar o confronto na especificidade do artístico pela materialidade da fotografia me trouxe a possibilidade de dar espessura à diferença no social, abrindo espaço para que a resistência se movimente na contradição.

As duas séries fotográficas analisadas foram nos apresentando discursivamente o social em diferentes formulações de sentidos em confronto, deram visibilidade ao funcionamento da ideologia e ao apelo do desejo na interlocução que a arte fotográfica permite. Foram diferentes trajetos que meu olhar percorreu nessas composições equívocas pela materialidade da fotografia e esses trajetos discursivos do olhar foram explicitando, no batimento entre a descrição e a interpretação, pela remissão do intradiscurso ao interdiscurso, diferentes modos de a resistência esburaçar o social.

#### REFERÊNCIAS

DIDI-HUBERMAN, G. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34, 1998.

LAGAZZI, S. De repente, bem mais que 'De repente'. In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem.*. Campinas: Pontes, 1989. p. 149-163.

180

LAGAZZI, S. Paráfrases da imagem e cenas prototípicas: em torno da memória e do equívoco. In: FLORES, G.; GALLO, S.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N.; PFEIFFER, C.; ZOPPI-FONTANA, M. (org.). *Análise de Discurso em Rede:* Cultura e Mídia. v. 1. Campinas: Pontes, 2015. p. 177-189.

LAGAZZI, S. O significante em metáfora no movimento metonímico da falta. In: MARIANI, B.; MOREIRA, C. B.; DIAS, J. P.; BECK, M. (org.). *Indizível, imperceptível e ininteligível*: o sujeito contemporâneo e seus arquivos. Niterói: Eduff, 2017. p. 203-213.

LAGAZZI, S. Resistência Simbólica. In: MARIANI, Bethania (Coord.). *Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso e áreas afins (Encidis*). Niterói: UFF, 2019. Disponível em: <a href="https://youtu.be/18xWY2wjiDo">https://youtu.be/18xWY2wjiDo</a> Acesso em 10 abr. 2023.

LAGAZZI, S. A imagem como uma tecnologia política: o social sempre em questão. In: FARIA, J. P. de; SANTANA, J. C.; NOGUEIRA, L. (org.). *Linguagem, Arte e o Político*. Campinas: Pontes, 2020. p. 91-102.

LAGAZZI, S. O social sob o olhar da Análise do Discurso materialista. In: BUTTURI Junior, A.; BRAGA, S.; SOARES, T. B (org.). *No Campo Discursivo*. Campinas: Pontes Editores, 2021a. p. 75-88.

LAGAZZI, S. A imagem em sua potência de captura simbólica. *Fórum Linguístico*, v.18, n. Esp. (jun. 2021b): Imagem e discurso. Uma enunciação material visual. p. 5890-5902.

LAGAZZI, S. A hostilidade do abandono no testemunho da fotografia. In: CASTELLO BRANCOet al (org.). Entrenós da Língua, do Sujeito, do Discurso – Volume 2. L. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 253-266.

LAGAZZI, S. Trajeto Discursivo do Olhar. In: MARIANI, Bethania (Coord.). Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso e áreas afins (Encidis). Niterói: UFF, 2024. Disponível em: https://youtu.be/qZQaoqq\_\_XQAcesso em 09 fev. 2024.

MARIANI, B. (In)dizível, in(dizível), in(visível): linguística, análise de discurso, psicanálise. In: MARIANI, B.; MOREIRA, C. B.; DIAS, J. P.; BECK, M. (org.). *Indizível, imperceptível e ininteligível*: o sujeito contemporâneo e seus arquivos. Niterói: Eduff, 2017. p. 31-47.

MARIANI, B. Testemunhos de resistência e revolta: Um estudo em Análise

do Discurso. Campinas: Pontes, 2021.

NECKEL, N.; MITTMANN, S.; LAGAZZI, S. A performance como resistência: atos poéticos em seus horizontes possíveis. In: FLORES, G. *et al* (org.). *Análise de discurso em rede:* cultura e mídia - Volume 6. Campinas: Pontes, 2023. p. 51-68.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ORLANDI, E.  $Análise\ de\ Discurso:$  princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Caderno de Estudos Linguísticos*. Campinas, (19): 7-24, jul./dez. 1990.

# Tipos de discurso e leitura do espaço urbano

Luciana Iost Vinhas UFRGS/UFPel

Os estudos de Eni Orlandi sobre o espaço urbano são basilares para a compreensão da cidade pelo discurso (Orlandi, 2004), tomando-a como objeto. Para a autora, as seguintes perguntas podem ser feitas quando se pensa sobre a relação entre cidade e discurso: "Como significa a cidade? Que forma significante, de significação, é constituída na articulação que faz funcionarem os sujeitos e os sentidos em um espaço determinado que é o espaço urbano? Como os sentidos aí se constituem, se formulam e transitam?" (Orlandi, 2004, p. 11). Essa forma de compreender a cidade, aqui, é tomada em aliança com o trabalho empreendido por Orlandi ([1983] 2006) sobre as formas do discurso, apresentado na obra *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Considerarei a cidade como objeto tentando observar a paráfrase e a polissemia pela sua configuração material, no enlace entre o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade.

No momento da escrita do livro, segundo conta a própria autora, o Brasil estava em "Época da ditadura, época de forte autoritarismo. E eu queria que as pessoas percebessem que não estávamos imunes ao autoritarismo, ou seja, pelo modo como funciona a sociedade e a ideologia, nós fazíamos parte desta sociedade autoritária" (Orlandi; Barreto, 2006, p. 1). No presente trabalho, observaremos que o autoritarismo opera pelas regulações jurídicas que funcionam de forma legitimada pelo Estado, e podemos analisar essa regulação pelas relações parafrásticas tomando corpo pela cidade e por seus

modos de significar. As tipologias discursivas propostas pela autora (discurso autoritário, polêmico e lúdico) servirão de fundamento para a reflexão que se está tentando propor, aqui compreendidas em um espectro amplo de possibilidades que concatenam paráfrase e polissemia nos jogos heterogêneos que constituem o trabalho das formações discursivas.

A inspiração para a escrita deste texto vem da observação de um acontecimento urbano derivado do encontro de duas escolas em uma mesma rua da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Na esquina da avenida Protásio Alves com a rua São Vicente, estão duas instituições de ensino tradicionais na capital gaúcha. Em uma das esquinas do sentido centro-bairro da avenida, está o Colégio Israelita Brasileiro, escola privada de orientação judaica; na outra, encontramos o Instituto Educacional Rio Branco, escola estadual. A observação da forma como as duas escolas ocupam o espaço urbano produz a justificativa deste texto. Pergunto sobre o acontecimento urbano suscitado pela presença dessas escolas e como esse acontecimento se engaja na constituição, formulação e circulação de sentidos. Estamos falando sobre o discurso em sua forma material no concreto dos prédios de grandes empreiteiras, nos paralelepípedos das vias públicas, na tinta que cobre muros públicos e privados; estamos falando sobre como o discurso produz efeitos – lúdicos, polêmicos, autoritários - que se fazem reproduzir no espaço higienizado da urbanidade contemporânea. Para o desenvolvimento da reflexão, esses elementos teóricos serão retomados na discussão sobre a configuração material das escolas na constituição da cidade. Vou tentar responder à pergunta proposta pela própria autora atentando para o recorte da urbanidade portoalegrense: Como os sentidos sobre o espaço urbano se constituem, se formulam e transitam? Como essas formulações urbanas produzem sentido é o objeto de nossa reflexão, na qual tomarei como "corpus uma montagem textual em que está presente isso que temos chamado de 'narratividade urbana'" (Or-

landi, 2004, p. 27), compreendida "como palavras *da* cidade, parte da cena" (Orlandi, 2004, p. 30, grifo da autora).

Para começar a discussão, apresento a vista de satélite das duas escolas, localizadas no Bairro Santa Cecília. Entre as duas faixas de carros da Avenida Protásio Alves pode-se perceber um corredor de ônibus e, bem em frente ao Instituto Rio Branco, está uma parada de ônibus do sentido Centroà Bairro. A outra rua, São Vicente, de paralelepípedo, contrasta com a Avenida Protásio Alves; mesmo muito próxima de uma das avenidas mais movimentadas da cidade, a rua perpendicular à Protásioé uma rua de bairro, predominantemente residencial e com pequenos estabelecimentos comerciais.

**Imagem 1**¹: imagem de satélite capturada pelo Google Maps, março de 2023. Acesso em 2 set. 2023.



<sup>1</sup> As setas amarelas indicam o sentido do trânsito de veículos nas vias públicas; em vermelho, identificam-se os terrenos onde estão os prédios das duas escolas; os pontos de ônibus estão identificados em azul. Uso de imagem conforme Google mapshttps://about.google/brand-resource-center/products-and-services/geo-guidelines/

A imagem do satélite apresenta umaconfiguração espacial bastante diferente entre as duas escolas. Apesar de ocuparem praticamente a mesma dimensão territorial, as construções são muito diferentes. O Rio Branco possui um prédio principal antigo, no qual se encontram as salas administrativas e algumas salas de aula. A estrutura do Israelita aparenta ser mais recente, inclusive com a presença de um telhado verde em parte de sua construção.

A partir do solo, observamos alguns elementos importantes na organização desse espaço em que se encontram as duas escolas. Primeiramente, cabe ressaltar que as duas escolas têm seus endereços registrados na Avenida Protásio Alves (943 do Colégio Israelita e 999 do Instituto Rio Branco); no entanto, a entrada de alunos do Israelita acontece pela rua São Vicente, ao passo que os alunos do Rio Branco entram pela própria Protásio. Ainda, o principal meio de transporte dos alunos do Rio Branco é o ônibus, ao passo que os alunos do Israelita geralmente são levados de carro até a escola. O Rio Branco é, inclusive, considerado uma escola de passagem, pois a maioria dos alunos vêm de outros bairros de Porto Alegre e não são do próprio Bairro Santa Cecília. Essa característica é definidora da escola, por não ter característica de escola de bairro, com participação familiar ativa. Apesar dessas questões, chama a atenção o fato de a parada de ônibus ser nomeada "Estação Colégio Israelita".

O Instituto Rio Branco, inaugurado em 8 de setembro de 1930, chegou a possuir, em seu interior, uma Brizoleta, também conhecida como escolinhas do Brizola. Em 1946, Brizola cria o projeto denominado "Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul", e, quando é eleito governador do Estado, passa a implementar as escolas, em 1959 (Moraes, 2014). Atualmente, o Rio Branco possui mais de mil e cem alunos matriculados no ensino fundamental e no ensino médio.

O Colégio Israelita, escola particular de Porto Alegre, foi fundado em 23 de novembro de 1922, criada por imigrantes judeus. Embora tenha sido, inicialmente, destinada para o público judeu,

com o passar dos anos, uma parcela das matrículas é ocupada pelo público geral. Suas atividades começaram em outro bairro, no Bom Fim (GZH, 2022). Conta, atualmente, com cerca de 800 alunos matriculados no ensino infantil, fundamental e médio.

Segundo reportagem de GZH do dia 18/03/2015, o Israelita ocupava a 379ª posição no ranking nacional do Enem (2013), ao passo que o Rio Branco era o 6.762º colocado. A reportagem apresenta uma fotografia na qual podemos observar os muros laterais das duas escolas, pela rua São Vicente. Em 2015, quando foi feito o registro fotográfico da reportagem citada², o Israelita era pintado de branco, laranja e azul, enquanto o Rio Branco tinha a sua parede lateral colorida por grafite produzido pelos próprios alunos da escola.

Já em janeiro de 2023, as escolas, mesmo com um "abismo" entre elas, conforme a reportagem de GZH de 2015, adotaram a mesma cor para cobrir seus muros, em uma relação mimética com o paralelepípedo das vias urbanas. A triangulação observada entre as paredes do Israelita, do Rio Branco e da rua produz efeitos na formulação da urbanidade, que não se destaca do trabalho da ideologia. Há um espelhamento entre esses três pontos da configuração visual. A homogeneização visual é efeito de um processo discursivo que coloca em relação parafrástica sentidos referidos a uma determinada posição política, ideológica e de classe. É assim que, entre o público e o privado, no funcionamento do juridismo (Lagazzi, 1988) das relações sociais sobredeterminadas, vemos o efeito de naturalidade produzido pelas regulações do espaço urbano, que se desdobram nas regulações de corpos em espaço urbano e, consequentemente, produzem efeitos nos processos de subjetivação. Tudo está como deveria estar, funcionando harmonicamente no concreto da cidade, impondo determinadas configurações ideológicas que já ganharam o estatuto de obviedade.

<sup>2</sup> O link da reportagem está disponível nas referências.

O funcionamento que queremos destacar não passa desatrelado do trabalho da ideologia dominante, o que mostra o efeito autoritário do discurso urbano do espaço público regido pelo domínio do privado, das relações de classe, da luta de classes, que não prevê interlocutor, mas demanda uma dominação. Falaremos, então, sobre como o funcionamento do espaço urbano se articula ao discurso autoritário, sendo a escola a sede desse discurso, e, também, a forma material concreta na qual o discurso ganha a sua circularidade. Como diz Orlandi (2004, p. 11), "No território urbano, o corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um, estando o corpo do sujeito atado ao corpo da cidade (...). O corpo social e o corpo urbano formam um só".

Para isso, precisamos avançar mais na compreensão da configuração visual desse espaço, sem a qual nossas considerações deixam de ter ancoragem material. É justamente o que será apresentado a seguir o que motivou a realização da análise. Na imagem capturada pelo Google, conseguimos visualizar a rua São Vicente a partir da Protásio.

Imagem 2: imagem de satélite capturada pelo Google Maps, março de 2023. Acesso em 2 set. 2023

Se bem observamos o registro fotográfico, há, tanto na via pública quanto na calçada pública, obstáculos. Os carros passam no centro da via, pois, à esquerda dos carros, há cones que dividem a rua em duas filas; na calçada, há um pequeno espaço entre o cordão e barreiras plásticas azuis que dividem, desproporcionalmente, o espaço da calçada, como se fossem filas para carros, na rua, e filas para pessoas, na calçada. O que nos é incontestável afirmar através da observação das imagens é que os cones e as barreiras operam, no tecido do espaço urbano, uma divisão, e é para essa divisão que nossa leitura se direciona.

Orlandi (2007, p. 18) refere que: "Palavras com palavras, palavras com conceitos, palavras com coisas, interioridade com exterioridade, descrição e interpretação" podem ser considerados "os pares que não deixaram de se colocar em sua movência" no modo como Pêcheux pensou a teoria do discurso. Com isso, perguntamos: O que é possível ser formulado a partir da imagem no processo de leitura do espaço urbano, do seu funcionamento? Chegamos, assim, a algumas formulações: (i) A rua São Vicente está dividida por cones.; (ii) Há duas filas de carros na rua São Vicente, organizadas por cones.; (iii) Cones dividem a rua São Vicente em duas filas de carros.; (iv) A calçada da rua São Vicente está dividida por barreiras plásticas.; (v) Barreiras plásticas dividem a calçada da rua São Vicente.; (vi) Há barreiras plásticas na calçada da rua São Vicente.

Essa leitura do funcionamento que nos conduz ao produto, como diz Orlandi ([1983] 2006), ou seja, ao tipo do discurso. A leitura do espaço urbano na tensão das paráfrases permite a emergência daquilo que não é possível ser formulado, que emerge em perguntas como: O que os cones/as barreiras dividem? Quais carros/pessoas dividem? Quem divide? O que organizam?

Com isso, retornamos a Orlandi (2004, p. 15): "O aparente espontaneísmo com que se apresenta a instabilidade, a divergência, os conflitos não significa que não hajam ações sendo tomadas na direção

de dar uma forma ao urbano". A forma do urbano é a concretude do trabalho da ideologia dominante. Observamos o enunciado dividido (Courtine, 2009) nas malhas do tecido urbano, mas precisamos compreender o que ele divide para entender o processo discursivo que reproduz, calcado na reprodução de uma relação de dominação.

Assim, vamos à rua São Vicente por outro ângulo. Agora, olhamos a Avenida Protásio Alves ao fundo e conseguimos ver a fila de cones dividindo o espaço transitável da via em duas partes, para duas filas de carros.

Imagem 3: arquivo pessoal.



Parece que há algo no lado esquerdo da rua que concerne ao funcionamento do Colégio Israelita, ou seja, essa divisão, tanto na rua quanto na calçada, está organizando o espaço público urbano

para a mobilidade daqueles que frequentam a escola. Os cones separam os carros que transportam estudantes da escola dos outros carros que transitam pela via. Quando os alunos chegam (ou saem) ao colégio, têm mais segurança no desembarque ao entrarem na fila da esquerda, em que há o trânsito lento de veículos de pequeno porte e a parada total do veículo para a saída ou entrada do estudante.

As barreiras da calçada parecem separar os estudantes que descem (ou entram nos carros) do resto dos transeuntes, mas confesso que a utilidade dessas barreiras ainda é estranha. O que podemos entender a partir da separação que ocorre na superfície da calçada é que as barreiras têm o objetivo de criar uma separação de proteção ao estudante do Israelita, nem que seja separá-lo simbolicamente dos estudantes do outro lado da rua ou do resto das pessoas que circulam a pé naquele local. Há um efeito de segurança produzido pela divisão do espaço urbano que impede uma mistura no espaço, mesmo ele sendo público. Existe a necessidade de dominação marcada materialmente na arquitetura urbana, existindo tecnologias suficientes para guardar essa diferença de espacialidade - somos os mesmos cidadãos, mas somos diferentes. Por isso essa constituição urbana pode ser compreendida pelo funcionamento do enunciado dividido, que separa o outro, mas, ao mesmo tempo, é obrigada a reconhecer a sua existência. Reconhecer a existência do outro só importa se for para exercer dominação sobre ele. E aí entra a tipologia predominantemente autoritária no funcionamento discursivo da urbanidade: não há interlocução/intercambialidade, mas dominação. É por isso que Orlandi (2004, p. 11) diz que "todas as determinações que definem um espaço, um sujeito, uma vida, cruzam-se no espaço da cidade".

Antes de encaminhar o fechamento deste texto, precisamos retornar aos cones. Se observarmos mais atentamente a imagem, percebemos que há uma mensagem impressa em um cartaz preso ao topo de cada cone. As mensagens identificadas são as seguintes:

(i) "Atenção. Trânsito de crianças"; (ii) "Gentileza gera gentileza"; (iii) "O exemplo é a melhor forma de ensinar"; (iv) "Respeite o fluxo do drive"; e (v) "Não pare no final do drive". Apresento, abaixo, a imagem de um dos cones, para exemplificar.

**Imagem 4**: cone com a mensagem "O exemplo é a melhor forma de ensinar". Arquivo pessoal.



Aqui, conseguimos entender para qual lado da divisão social emoldurada pelo espaço urbano os cones estão servindo. Servem àqueles que precisam se movimentar no espaço urbano público para conduzir seus filhos à escola privada, àqueles para quem as mensagens nos cones são dirigidas. Os cones e as barreiras plásticas organizam o espaço urbano para esses corpos, para a segurança e bem-estar desses corpos, corpos referidos a uma determinada classe.

Todas as formulações apresentadas nos cones estão em relação. Podemos compreender que são direcionadas àquelas pessoas que dirigem os veículos que transportam as crianças. São formulações que produzem o efeito de ordem, tanto de forma direta, com o emprego do imperativo em *Respeite o fluxo do drive* e *Não pare* no final do drive quanto de forma indireta, como nas afirmações

Gentileza gera gentileza e O exemplo é a melhor forma de ensinar. É claro que também chama a atenção a forma como se designou a operação de fluxo dos estudantes para dentro e para fora dos carros: drive, uma redução de drive through. O drive through, popularizado no Brasil principalmente em redes internacionais de fast food, funciona como uma forma de as pessoas não precisarem descer de seus carros para usufruírem de algum produto/serviço. Nesse caso, podemos entender que protege as pessoas responsáveis pelos estudantes, que não precisam sair dos carros e se misturar ao espaço urbano, e, assim, mantém-se a divisão social. Não precisam estacionar, descer do carro, deixar seus filhos na porta da escola, interagir com pais e mães e com os professores...

Nos momentos em que eu passei pela rua, as crianças já estavam dentro do colégio,e, desse modo, não acompanhei o fluxo do *drive*. O que observei é que tanto os cones quanto as barreiras permaneceram nas ruas mesmo fora do horário de entrada e de saída das crianças. Os cones não atrapalham o tráfego dos veículos. Eles podem, então, permanecer na rua durante todo o período de funcionamento da escola, dimensionando o espaço urbano de acordo com a necessidade de quem frequenta o colégio Israelita, ou seja, trata-se do urbano/público a servico do privado.

Nos limites entre a paráfrase e a polissemia, "dois processos que sustentam a linguagem em seu funcionamento e que constituem o movimento contínuo da significação entre a repetição e a diferença" (Orlandi, 2004, p. 19), conseguimos compreender algo fundamental na forma como a leitura do espaço urbano contribui para a compreensão do funcionamento da linguagem: paráfrase e polissemia existem no jogo próprio da luta de classes, determinante das relações que sustentam a formação social capitalista. Trabalhar com a Análise de Discurso é trabalhar com o movimento dos sentidos na relação com classe, que não vem desatrelada de gênero, raça, território. O discurso é elemento material que nos permite compreender as

relações que naturalizam as evidências de classe, sustentadas pelo juridismo, pelo funcionamento de Estado repressivo do jurídico. É assim que compreendemos esse funcionamento, atrelado a relações parafrásticas sustentadas pela posição socialmente dominante, como próprio de uma tipologia predominantemente autoritária, que, no regime atual das movimentações discursivas, só se garante dessa forma a partir de seu vínculo com o jurídico, que legitima as práticas sociais (Zoppi-Fontana, 2011), sustentado no Direito burguês. Como diz Orlandi (2004, p. 35), há uma

verticalização das relações horizontais na cidade, que, de espaço material contíguo, se transforma em espaço social hierarquizado (vertical). [...] A organização social vai refletir essa verticalidade da formação social urbana no espaço horizontal, separando regiões, determinando fronteiras que nem sempre são da ordem do visível concreto mas funcionam no imaginário sensível. Segregação.

As relações estabelecidas a partir do arranjo material colocado em análise permitem, conforme Pêcheux (2006, p. 54-55), detectar "lugares vazios, de elipses, de negações e interrogações, múltiplas formas de discurso relatado...) o discurso-outro como espaço virtual de leitura desse enunciado ou dessa sequência" e, pelo trabalho de análise em relação com a memória, podemos compreender a forma como os sentidos se reproduzem de forma natural em uma formação social determinada pelas relações de classe.

Como significa a cidade? Como os sentidos aí se constituem, se formulam e transitam? As questões colocadas anteriormente sobre como a cidade significa e sobre como os sentidos se constituem, se formulam e transitam podem ser respondidas pela relação com as tipologias discursivas, conforme apresentado.

Encerro o texto trazendo uma citação de Orlandi (2004, p. 30):

Para tanto vamos procurar sair do discurso da circularidade (o da urbanidade do urbano) para procurar pensar questões reais (da

#### REFERÊNCIAS

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político:* o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

GZH. Colégio Israelita de Porto Alegre completa 100 anos. 2022. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2022/11/colegio-israelita-de-porto-alegre-completa-100-anos-clasujkh000620170p50lybjh.html. Acesso em: 29 ago. 2023.

LAGAZZI, Suzy. O desafio de dizer não. Campinas: Pontes, 1988.

MORAES, Letícia Baldasso. *Representações culturais sobre a Brizoleta do Instituto Rio Branco em Porto Alegre*. Monografia de TCC. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

ORLANDI, Eni. Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4.ed. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni; BARRETO, Raquel Goulart. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. *TEIAS*, Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio*: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 2006.

ZOPPI-FONTANA, Mónica. A cidade se mexe. Da bicicleta ao cycle chic. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 53(2), p. 179-196, jul./dez. 2011.

# Um inventário digital e(m) práticas de leitura

Ceres Ferreira Carneiro UERJ Fernanda Luzia Lunkes UFSB Silmara Dela Silva UFF

Leitura, vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos.

Eni Orlandi<sup>1</sup>

195

#### **Considerações Iniciais**

Desde o ano de 2022, temos nos dedicado à construção de um *Inventário digital de termos e conceitos em discurso e mídia*, que vem sendo progressivamente disponibilizado no *site* do grupo de pesquisa MiDi – Mídia e(m) Discurso², apresentando-se, assim, como uma pesquisa em movimento, em curso. Decorrente de um projeto contemplado no Edital Universal do CNPq/2021, o Inventário Digital está em desenvolvimento e tem como principal objetivo levantar conceitos e termos relacionados à análise de discurso formulada por Michel Pêcheux a partir de pesquisas realizadas no Brasil e publicadas a partir da década de 1980, que têm como foco análises de discursos midiáticos. Pretendemos que o(s) dispositivo(s) teórico-analítico(s) da pesquisa seja(m) reconhecido(s) e/ou

<sup>1</sup> ORLANDI, E. P. Discurso e Leitura. São Paulo/SP: Cortez, 2088, p. 8.

<sup>2</sup> Disponível em: https://midi-uff.com.br/inventario-digital-de-termos-e-conceitos-em-discurso-e-midia/. *O projeto Inventário digital de termos e conceitos em discurso e mídia* recebe apoio do CNPq (processo 403433/2021-5).

aplicável(is) ao desenvolvimento contínuo dos estudos discursivos, especialmente àqueles relacionados aos discursos da/na/sobre a mídia, considerando a importância do objeto analítico aos trabalhos realizados pelo MiDi.

Os conceitos e as noções teóricas que temos inventariado decorrem tanto das pesquisas consideradas pioneiras no campo teórico da análise de discurso de base materialista, como de outras investigações mais atuais, que os mobilizam em seus gestos de análise. Tal retomada, mobilizando os estudos de Pêcheux ([1969] 1997, [1975] 2009) e Orlandi (1996/1983)³ como fundadores, são assumidos enquanto relações de sentidos formulados e postos em circulação.

No movimento de elaborar e publicizar o Inventário, temos sido mobilizadas por reflexões acerca do gesto discursivo de inventariar, que nos coloca desafios de diferentes ordens, sendo um deles relacionado à própria construção de um arquivo digital, sobre o qual não nos deteremos neste momento. Outro desafio, sobre o qual nos debruçamos no presente trabalho, diz respeito a um movimento de leitura de pesquisas que estamos adjetivando como "originais", no efeito fundador (Orlandi, 2003) de sua mobilização no campo de estudos do discurso no Brasil, na articulação com trabalhos posteriores que as mobilizam em seus percursos teórico-analíticos.

Neste texto nos ocupamos em discutir, à luz da análise materialista de discurso, o funcionamento das nossas práticas de leitura, fundamentais para a constituição do *Inventário digital de termos e conceitos em discurso e mídia*. Somos levadas, assim, a traçar, por ora, um percurso reflexivo no qual colocamos em questão as práticas de leitura sob a perspectiva discursiva; práticas de leitura que nos impomos, em nosso movimento de pesquisa, e que nos possibilitam atribuir sentidos, conforme aludido por Orlandi, na

<sup>3</sup> Tanto utilizamos a edição de *A linguagem em seu funcionamento* de 1983 quanto a de 1996, o que nos faz mencionar um ano ou outro para nos referirmos à mesma obra.

epígrafe que trouxemos, aos conceitos e aos termos cujos trajetos colocamos em discussão.

#### Práticas de leitura e(m) desdobramento

Ao refletir acerca da leitura no campo teórico da análise de discurso, Orlandi (1983) nos chama a atenção para o fato de que "a leitura é seletiva, isto é, há vários modos de leitura, que podem ser", diferentemente, "caracterizados" (p. 171). A seleção do que le(re)mos para constituir nosso Inventário, já se coloca, inicialmente, como um grande desafio: dentre nossas dúvidas sobre os diversos pontos a serem articulados, vale destacar, de antemão, o afastamento de uma prática que, sob a égide de uma determinada operacionalização, deve ser viabilizada. Afinal, "sem uma distância mínima, o leitor não pode prever, antecipar" (Orlandi, 1983, p. 172). Se, por um lado, reconhecemos a seletividade como elemento de nossos percursos de leitura, por outro, precisamos garantir que essa seletividade não nos torne reféns de nossas próprias escolhas. Esse enfrentamento se faz necessário, justamente, porque a inscrição de entremeio da análise de discurso possibilita sua emergência, uma vez que esse campo teórico aponta para "aspectos da linguagem que não seriam conhecidos através de outras perspectivas" (Orlandi, 1996, p. 178).

Na esteira dos estudos de Orlandi (1996/1983), podemos inscrever essa prática como um esforço de precisão necessário nos gestos de leitura produzidos na relação/articulação entre os trabalhos assumidos como originais e aqueles que os sucedem. Tal esforço requer, por sua vez, o estabelecimento de estratégias e critérios para que seja realizada uma prática de leitura que possibilite um movimento pendular no qual se coloquem tanto uma prática de leitura relacionada a uma seletividade — de conceitos e noções específicos relativos à mídia —, como de uma aplicabilidade — conceitos e noções que possibilitam, nas atuais condições de produção, relações de sentidos com as práticas discursivo-midiáticas. É possível nesse

ponto articular ao exposto por Orlandi (1996), que coloca em questão a capacidade/possibilidade de se estabelecer "a relevância de certos fatores e não outros para a significação do texto em questão" (p. 198), proporcionada, por sua vez, pelos processos de textualização em jogo.

Como se pode depreender, pela tomada de posição que assumimos, não fica descartado um movimento de leitura no qual seja empreendido um recorte de um determinado conceito/uma determinada noção teórica de uma pesquisa que não mobilize diretamente/propriamente a mídia, no escopo que assumimos como o da aplicabilidade. Entretanto, não deixamos de considerar que esse procedimento tanto pode abrir um horizonte de expectativas sobre a articulação entre tais noções e termos com a mídia, como pode se revelar um horizonte de aplicabilidade nulo/ineficiente. O que nos leva a outro desafio: como manter o conceito ou a noção no inventário, considerando as reflexões e decisões tomadas pelo coletivo? Esse questionamento diz respeito ao confronto entre autor e leitor em suas condições de produção, cujos fatores configuram o processo de leitura e permitem/possibilitam essa mobilização (Orlandi, 1996, p. 193). Trata-se, ainda conforme a autora, de uma questão que tensiona os processos parafrásticos na/da leitura, pela possibilidade de produzir diferenças na inferência, afinal, a pergunta do/da analista modifica a natureza de sua entrada no corpus de análise e, de forma consequente, podem ser outros os dispositivos teórico-analíticos mobilizados (Orlandi, 1996).

Entendemos que nossas práticas de leitura, de forma dominante, articulam diferentes níveis de processos parafrásticos, exigidos pela adequação (Orlandi, 1996), no processo de textualização, daquilo que foi explicado e analisado pelos autores mobilizados, pois temos que a cada entrada em um novo *corpus* de análise, outras possibilidades de leitura das pesquisas "originais" se apresentam. Esse movimento de retomada do mesmo não aconteceria sem tensão, e tampouco seria a mesma leitura feita em outras condições,

considerando que se relacionaria a um novo propósito. Temos que a cada retorno às mesmas formulações há algo que se mantém, porque não deixa de ser um retorno a um mesmo espaço do dizer (Orlandi, 2015), mas, porque atenderá a um novo *corpus*, produzirá diferentes formulações, colocando-nos, com isso, diante de um processo parafrástico: se lê o mesmo, mas de um modo diferente.

Se "o processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas" (Orlandi, 2000, p. 20), por outro lado, ele não implica em um deslocamento do sentido proposto naquela a que chamamos, aqui, de pesquisa "original". Há um fio que se mantém nas novas formulações a cada entrada em um *corpus* analítico, uma vez que não se pretende romper com o sentido estabilizado, legitimado, mas ampliá-lo, dar a ele outra(s) possibilidade(s) de leitura. E esse fio que entrelaça o termo ou o conceito original aos seus desdobramentos é infinito, o que coloca o Inventário como um objeto em constante construção.

No que diz respeito à retomada de uma pesquisa tomada como "original", tratamos, nas palavras de Orlandi (2000), de uma leitura produtiva, essa que permite a obtenção de novos elementos de significação sem implicar em um rompimento com "o processo dominante de sentidos" (Orlandi, 2000, p. 20); pois, ao fazer uma leitura parafrástica, caracterizada pela produtividade, o leitor reconhece, ou reproduz, o sentido dado pelo autor-fundador, mesmo havendo em seu gesto de leitura um certo grau de inferência (Orlandi, 1983), responsável por fazer emergir diferentes elementos a depender do que se quer/pode fazer significar.

Entendemos que o movimento de partida de nossas práticas de leitura precisa se aportar em algum princípio, pois, ainda que a proposta de inventariar não nos conduza a uma análise, há na base da constituição desse arquivo procedimentos que precisamos considerar, o que nos levou à discussão que segue. Compreendemos, vale destacar, o Inventário Digital como um arquivo, visto que a

composição do inventário/arquivo se relaciona "com elementos em uma série de conjunturas, trabalhos da memória histórica em perpétuo confronto com ele mesmo" (Pêcheux, [1982] 2014, p. 59). A seguir, discutiremos uma proposta de critérios teóricos que vêm sustentando as nossas práticas de leitura, os nossos gestos de constituição do inventário.

#### Trajetos de leitura

Não nos amparamos em uma metodologia pré-definida para constituir o Inventário Digital, uma vez que adotamos princípios metodológicos da análise materialista de discurso para orientar nosso percurso. Tendo as práticas de leitura como cerne das reflexões aqui apresentadas, nos detemos a pensar, especialmente do ponto de vista metodológico, o percurso a ser empreendido pelos pesquisadores envolvidos no Projeto em relação às leituras que propiciarão a construção dos verbetes que compõem (e comporão) o Inventário.

Sem pretender discutir, por ora, as nossas práticas de escrita, temos que elas emergem das nossas práticas de leitura de diferentes textos, além da depreensão das relações de sentidos entre conceitos e noções mobilizados. Nosso gesto de escrita se articula, desse modo, aos textos lidos, mobilizados para a elaboração do Inventário; ao ser entendido como um processo de textualização, também é entendido como um lugar de sentidos e de significação (Orlandi, 1996). Os gestos de escrita se fazem, assim, em um movimento textual de descrição e interpretação de pesquisas selecionadas, cuja tipologia, no momento, assumimos como movente, em permanente construção, pois o espaço discursivo não é linear, é um espaço de retomadas constantes entre o "que se diz e o que já foi dito" (Orlandi, 1983, p. 172).

Com base em Medeiros (no prelo), ao consideramos as fronteiras e os limites (im)postos pelo/no gesto de inventariar, assumimos o nosso movimento de escrita como um processo de verbetização:

[...] inscrição de palavras, sintagmas, expressões e mesmo

enunciados como verbetes em instrumentos linguísticos. Tal ruminação advém do fato de que nem tudo que se diz ou se ouve é passível de se tornar verbete em instrumentos linguísticos. Posto de outra forma, a língua excede qualquer dicionário ou qualquer processo de dicionarização. Este excesso é também marcado por posições discursivas comparecerem em certos dicionários, mas não em outros. (Medeiros, no prelo).

Embora o Inventário não seja um instrumento linguístico como os dicionários e as gramáticas, por exemplo, entendemos que o processo de seleção de conceitos e noções teóricas se dá a partir de um recorte que guarda semelhanças com o processo de verbetização, proposto por Medeiros (no prelo). Isso porque a escolha de um conceito ou noção teórica como palavra-entrada no Inventário decorre do recorte de uma possibilidade entre outras; e demarca a posição discursiva de constituição do Inventário.

Voltemo-nos às práticas de leitura que possibilitarão as formulações dos verbetes e os procedimentos metodológicos por nós adotados. Os limites e as fronteiras do processo de inventariar se impõem em todas as etapas, incluindo a seleção dos textos sobre os quais repousarão nossos olhares. Assim, partimos da noção de *trajeto temático*, cunhada por Guilhaumou e Maldidier ([1979] 2014), em suas reflexões sobre arquivo para sustentar o processo de leitura que precede ao processo de textualização (ou de verbetização, em nosso caso).

O trajeto temático, definido por Guilhaumou e Maldidier ([1979] 2014, p.173) como um "conjunto de configurações textuais" que remete ao "conhecimento de tradições retóricas (...), pelo novo no interior da repetição", orienta a nossa reflexão sobre o processo de leitura ao qual nos impomos que, assim como o trajeto temático, corresponde a um "procedimento essencialmente de compreensão" (Gilhaumou; Maldidier, [1979] 2014, p. 175).

Separamos nossas práticas de leitura em dois momentos: i)

a do texto em que consta a noção ou termo "original"; e ii) a dos textos em que essa noção ou termo "original" são retomados. São dois distintos movimentos que se complementam, pois o verbete resulta, justamente, das retomadas dos termos ou noções que, por sua vez, partem de um termo ou noção "original". A questão que se coloca é a de como proceder à seleção das leituras ou como organizar o percurso das leituras considerando os princípios metodológicos da Análise do Discurso.

Compreendemos que o trajeto temático enquanto possibilidade de critério teórico nos aponta para a intrínseca relação da noção — ou termo — "originais" com o que virá, ou seja, da relação de um conhecimento prévio sobre trabalhos basilares, pioneiros e, por isso, bastante difundidos entre os analistas do discurso; e novos trabalhos que, apesar de mais recentes, não são apartados do que foi conceituado no passado, funcionando como uma espécie de novidade no campo da repetição. Consideramos que o processo de constituição do que entrará (e, também do que não entrará) no Inventário Digital atua de forma

solidária a uma teoria do discurso que se autodefine enquanto disciplina interpretativa, isso quer dizer que ela assume o lugar constitutivo da interpretação nos processos de descrição [e considera] tanto as determinações históricas sobre os processos discursivos quanto os efeitos do gesto analítico do pesquisador na seleção, coleta, organização e exploração dos materiais estudados (Zoppi-Fontana, 2003, p. 3-4).

Se por um lado, nossos (re)conhecimentos desses trabalhos "tradicionais"<sup>4</sup> em Análise do Discurso nos permitem defini-los como pontos de partida de nossas práticas de leituras, empreendemos, por outro lado, um movimento que é o de desvelar a inserção

<sup>4</sup> Trazemos o termo "tradicional" para fazer alusão ao que Guilhaumou e Maldidier ([1979] 2014, p.173) chamaram de "tradições retóricas", em sua conceituação sobre *trajeto temático*.

dos termos e conceitos contidos nesses trabalhos "tradicionais" em novos trabalhos sobre mídia e(m) discurso. Um e outro perpassam, no entanto, pelas interpretações que fazemos desses trabalhos. Ao definirmos o conceito ou o termo a ser verbetizado/inventariado, a partir da leitura de um trabalho "tradicional", damos continuidade ao percurso de leitura, ou de um movimento de pesquisa que nos leva a novas leituras, uma vez que o arquivo "permite uma leitura que traz à tona dispositivos e configurações significantes", pois "não é reflexo passivo de uma realidade institucional" (Guilhaumou; Maldidier, 2014 [1979], p. 170).

Essas práticas de leitura nos aproximam de um trajeto temático à medida que há um fio que liga um trabalho a outro. Não retornamos, nesse movimento, a um mesmo tema; não há um entrecruzamento de enunciados, tal como ocorre "na questão do pão" apontada por Guilhaumou e Maldidier (2014 [1979], p. 173), mas há a mobilização de um mesmo termo ou noção que segue atuando, comparecendo em outras "configurações textuais" para sustentar novas análises em diferentes condições de produção. Nos termos dos autores:

A noção de tema não remete, aqui, nem à análise temática, tal como é praticada pelos críticos literários, nem aos empregos que dela se faz na linguística. Essa noção supõe a distinção entre "o horizonte de expectativas" – o conjunto de possibilidades atestadas em uma situação histórica dada – e o acontecimento discursivo que realiza uma dessas possibilidades, inscrito o tema em posição referencial (Guilhaumou; Maldidier, 2014 [1979], p. 172).

Nossas leituras se organizam a partir de um trajeto não de temas, mas de termos e noções que dizem respeito aos estudos em mídia e(m) discurso. Assim, buscamos, em nossos trajetos de leitura, encontrar os desdobramentos do trabalho "original" no interior do novo, seguindo pistas que nos permitirão, ao inventariar os verbetes

que dirão do percurso desses termos e conceitos, contribuir para pesquisas futuras em mídia e(em) discurso, mas também para novos modos de ler esses termos e conceitos. Nossa compreensão de "tema", vale destacar, não se aproxima de

um conteúdo a ser buscado/encontrado em um dizer, uma vez que a definição de discurso como efeitos de sentidos, tal como proposto pela perspectiva materialista, decorre justamente da compreensão de que os sentidos não se originam na língua, mas se constituem na relação entre língua, história e sujeitos (Dela-Silva; Lunkes, no prelo).

Os nossos procedimentos de busca, ou trajeto de leitura, partem também do (re)conhecimento da presença de um termo ou conceito que foram atualizados porque se referem ou se relacionam ao mesmo termo ou conceito em outras condições de produção, garantindo no trajeto temático um entrecruzamento do que foi dito com o que se diz. Com nossos gestos de inventariar, mapea(re)mos o que antes estava disperso.

#### O verbete e(m) seus trajetos

Apresentamos, nesta seção, alguns resultados dos nossos trajetos de leitura, enfatizando os desdobramentos das noções de "equação linguística" e "narratividade": ambas selecionadas da tese de doutorado de Bethania Mariani (1996), "O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)", considerada o texto "original" de onde emergem. Essas noções também se marcam como as primeiras a comparecer no Inventário Digital, após terem sido inventariadas em um gesto inicial por Dela-Silva, Lunkes e Carneiro (2023). A terceira noção, cunhada por Tânia Clemente de Souza, em seu artigo "A análise do não verbal e os usos da imagem nos meios de comunicação" é a de "policromias", associada ao conceito de polifonia, formulado por O. Ducrot.

A noção de "equação linguística", seguindo nosso trajeto de leitura, foi mobilizada por Soares (2006), em sua tese de doutorado, "A Homossexualidade e a AIDS no Imaginário de Revistas Semanais (1985-1990)", e por Lunkes (2014), também em sua tese "O discurso sobre depressão na revista *Veja* (1968-2010) em materialidades verbais e não-verbais: o triunfo dos efeitos de sentidos de medicalização". Quanto à noção de "narratividade", identificamos que, em seu percurso, comparece no artigo "Análise discursiva de revista de divulgação científica: o lugar da memória do futuro", em Baalbaki (2012), e no artigo de Souza *et al* (2016), intitulado "Imprensa, política e história: a narratividade jornalística nas eleições municipais do Rio de Janeiro".

A noção de "policromias" se desdobra em outro artigo da própria autora que o concebe: "Imagem, textualidade e materialidade discursiva" (Soares, 2008) e segue comparecendo em outros trabalhos, a exemplo da dissertação de mestrado de Paula Soares (2016), "O que é ser brasileiro: formações imaginárias no discurso publicitário da Copa do Mundo 2014"; e na tese de doutorado de Raphael Trajano, intitulada "Sujeito e(m) movimento: análise discursiva da imbricação entre as materialidades linguística, imagética e musical em um videoclipe publicado no *Youtube.com*". Um primeiro gesto de inventariar "policromias" é apresentado em Dela-Silva, Lunkes e Carneiro (2022).

Optamos por apresentar um início de produção do verbete "trajeto temático", ainda não disponibilizado no Inventário Digital quando da escrita deste texto<sup>5,</sup> para mostrar como esse conceito teórico que sustenta nossas práticas de leitura se coloca em sua "repetição" em novos trabalhos.

<sup>5</sup> Abril de 2024.

**Trajeto Temático**: Ao tomarem o conceito de arquivo para discutir suas dúvidas sobre a constituição do corpus em Análise do Discurso, Guilhaumou e Maldidier apresentaram, em 1979, a noção de trajeto temático como "conjunto de configurações textuais" que associam um conhecimento a outro. "A análise de um trajeto temático remete ao conhecimento de tradições retóricas, de formas de escrita, de usos de linguagem, mas sobretudo interessa-nos pelo novo no interior da repetição" (2014 [1979], p 173). O trajeto temático diz respeito ao percurso de dizeres em curso, que possibilita o entrecruzamento de enunciados, visto que tema, sentidos (e não conteúdo) sobre uma questão se associem, se relacionem enquanto efeitos (Dela-Silva; Lunkes, no prelo).

Em seus desdobramentos, Zoppi-Fontana insere a noção de trajeto temático, em 2001, em seu artigo "Identidades (in)formais: contradição, processos de designação e subjetivação na diferença", entendendo-o como um "dispositivo de leitura" que atua como um fio condutor capaz de "agrupar materiais textuais diversos na construção de um *corpus*" (Zoppi-Fontana, 2001, p. 249) disperso, considerando a "natureza heterogênea" dos discursos midiáticos que o compõem.

Pimentel, em sua apresentação no SEAD, em 2009, "Memória e história na/da Análise do Discurso", mobiliza a noção de trajeto temático para relacionar "matérias que noticiavam, em quatro telejornais, eventos jornalísticos ligados a tal momento sócio-histórico, focalizando aspectos político-econômicos" (Pimentel, 2009, p. 01), a fim de "explorar, em meio ao trajeto temático, que memória(s) se põe(m) em funcionamento, e de que forma, na construção da(s) imagem(ns)" do primeiro governo de Lula: "Ao considerar o funcionamento da memória nesses entremeios discursivos, e seu lugar constitutivo dos sentidos na relação com o formulado/formulável" (Pimentel, 2009, p. 01-02).

França (2018) se vale da noção de trajeto temático para interrogar "constantemente o corpus, que está, nesse sentido, em permanente construção, guiado pelo desenvolvimento da análise e por redes de sentidos, que tomam a forma de trajetos temáticos (através de diferentes materiais e condições de produção), como dispositivo de leitura de arquivo" (p. 4), empreendendo a partir de então a seleção dos textos "sobre viagens turísticas ao Brasil (tema), em materiais impressos e digitais" que constituíram o corpus de sua tese "Gênero, raça e colonização: a brasilidade no olhar do discurso turístico no Brasil e na França".

Em artigo recente, intitulado "Dizer da felicidade, dizer de si: o científico e o cotidiano no discurso da/na mídia, Dela-Silva e Lunkes (no prelo) propõem um gesto de leitura da felicidade em discursos da/na mídia, mobilizando análises discursivas em torno dos efeitos de sentidos de felicidade. Um desses fios do trajeto temático da felicidade no discurso jornalístico pode ser depreendido a partir das análises de Lunkes (2018), que aponta o modo como pelo "trajeto temático no discurso jornalístico brasileiro", associa-se "a felicidade ao efeito de mobilização de medicamentos prescritos para a depressão, em Veja, revista com circulação nacional, ao longo de 42 anos de publicações."

Nesse breve gesto de inventariar a noção teórica de trajeto temático, temos: i) a retomada do modo como o conceito é apresentado no texto "original", na reflexão proposta por Guilhaumou e Maldidier (1979); ii) alguns desdobramentos dessa noção teórica, ao ser mobilizada em outras pesquisas no campo da análise do discurso. Vale destacar que no Inventário há um espaço denominado "desdobramentos", para marcar que nosso objetivo não se restringe a apresentar a definição de termos ou conceitos que digam respeito ao discurso midiático, mas apresentar o trajeto, o percurso desses termos ou conceitos no campo teórico ao qual nos filiamos.

Esse movimento pretende, conforme já mencionado, colaborar para pesquisas em Análise do Discurso, ao delinear retomadas desses termos e conceitos em outras condições de produção, ressaltando a importância das pesquisas passadas para as pesquisas presentes e futuras. Futuras, porque outros trabalhos surgirão e poderão ser incluídos no Inventário, que jamais pretendeu ser um arquivo fechado em si mesmo, mas um arquivo em permanente construção.

## Efeitos provisórios de encerramento

O presente trabalho apresenta mais um movimento com o objetivo de trazer, da perspectiva discursiva materialista, algumas questões que temos enfrentado na construção de um inventário digital sobre noções e conceitos que articulem discurso e mídia. De forma especial, questões teórico-analíticas concernentes às práticas em jogo na leitura de trabalhos acadêmicos e sua textualização a partir do recorte de conceitos e termos no/para um inventário digital.

Nesse processo de leitura e de textualização, a produção do inventário coloca em questão relações entre textos e discursividades, mas também relações entre textos, discursos e sujeitos. Isso porque, conforme afirma Grantham (2009, p. 45), ao tratar dos processos de leitura e reescritura, "inegavelmente, faz parte do processo da leitura – e da reescrita – a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, pois sujeitos e sentidos são elementos do mesmo processo de significação.". O próprio gesto de construção do inventário implica, assim, gestos de leitura e de (re)escritura que poderiam vir a ser outros, embora não possam ser quaisquer gestos.

Outras questões persistem e demandam encaminhamentos para que possam ser eventualmente exploradas, como por exemplo os efeitos produzidos pelo/no confronto na relação interlocutiva (Orlandi, 1996) entre o leitor-virtual e o leitor-real a partir dos processos de verbetização. A entrada do trajeto temático se coloca

como um conceito teórico que funciona como um dispositivo capaz de organizar nosso percurso de leitura, sobretudo se considerarmos que os textos nos quais as noções e termos estão contidos se encontram dispersos no grande arquivo que é a *internet*.

#### REFERÊNCIAS

BAALBAKI, Angela C.F. Análise discursiva de revista de divulgação científica: o lugar da memória do futuro. *Revista do GEL*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 46-66, 2012. Disponível em: https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3. Acesso em out. de 2023.

DELA-SILVA, Silmara; LUNKES, Fernanda. Dizer da felicidade, dizer de si: o científico e o cotidiano no discurso da/na mídia. In: MARIANI, Bethania; FORTINEAU-BREMOND, Chrystelle. (Orgs.). *Territoires de l'intime. Langage, littérature, art et société*. No prelo. (2024)

DELA-SILVA, Silmara; LUNKES, Fernanda L.; CARNEIRO, Ceres F. Discurso e mídia e(m) inventário digital: uma pesquisa em movimento. In: FLORES, Giovanna B. et all. (Orgs.). *Análise de discurso em rede:* cultura e mídia. Campinas-SP: Pontes Editores, 2023, v. 6, p. 347-362.

DELA-SILVA, Silmara; LUNKES, Fernanda L.; CARNEIRO, Ceres F. Discurso e mídia e(m) Inventário Digital: uma tomada de posição discursiva. *Policromias - Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*, v. 7, p. 213-232, 2022.

FRANÇA, Gloria da R.A. *Gênero*, *raça e colonização*: A brasilidade no olhar do discurso turístico no Brasil e na França. Linguistics. Université Sorbonne Paris Cité; Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

LUNKES, Fernanda L. *O discurso sobre depressão na revista* Veja (1968-2010) *em materialidades verbais e não-verbais*: o triunfo dos efeitos de sentidos de medicalização. Tese de doutorado, UFF, 2014.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. [1979]. Efeitos do arquivo. A Análise do Discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni. (Org.) *Gestos de leitura*. 4. ed. Campinas: ed. da Unicamp, 2014, p. 169-191.

GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. [1979]. Efeitos do arquivo. A Análise do Discurso no lado da história. In: ORLANDI, Eni. (Org.) *Gestos* 

de leitura. 3. ed. Campinas: ed. da Unicamp, 2010, p. 161-183.

GRANTHAM, Marilei R. *Da leitura à reescritura*: Um estudo da leitura pelo viés da pontuação. Campinas: Editora RG, 2009.

MARIANI, Bethania. *O comunismo imaginário:* práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989). Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MEDEIROS, Vanise. Instrumentos na rede: por uma ética do pertencimento. In: *CELSUL 25 Anos*: Práticas linguageiras e gramaticais. No prelo.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*. Princípio E Procedimentos. Campinas/SP: Pontes, 2015.

ORLANDI, Eni. *Discurso fundador*. A formação do país e a construção da identidade nacional. 3 ed. Campinas/SP: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, 2000.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 4. ed. Campinas/SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 1. ed. Campinas/SP: Pontes, 1983.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje [1982]. In. ORLANDI, Eni P. et al. (org). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Tradução: Bethania S. C. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PECHÊUX, Michel. [1975]. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Trad. Eni Orlandi [et al]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

PECHÊUX, Michel. [1969]. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethania Mariani et al. 3. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997, p. 61-161.

SOARES, Alexandre S. F. *A homossexualidade e a AIDS no imaginário de revistas semanais* (1985-1990). Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

SOARES, Paula G.F. "O que é ser brasileiro": formações imaginárias no discurso publicitário da Copa do Mundo 2014. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

SOUZA, Bruna L. de; RANGEL, Jéssica S; ALCÂNTARA, Laís S.; SIQUEIRA, Luan S. Imprensa, política e história: a narratividade jornalística nas

eleições municipais do Rio de Janeiro em 2016. *Revista Mosaico*, São Paulo, 2018. Disponível em: http://www.olhodagua.ibilce.unesp.br/index.php/revistamosaico/article/viewfile/437/42. Acesso em out. de 2023.

SOUZA, Tania C.C. Carnaval e memória: das imagens e dos discursos. *Contracampo*, Niterói, v. 13, p. 139-157, 2008. Disponível em: https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17316. Acesso em: 03 nov. 2022.

SOUZA, Tania C.C. Imagem, textualidade e materialidade discursiva. In: RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel L. dos; CASTELLO BRANCO, Luiza K. (org.) *Análise de Discurso no Brasil*: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas: Editora RG, 2013.

TRAJANO, Raphael M. *HIP-HOP – Sujeito e(m) movimento*: análise discursiva da imbricação entre as materialidades linguística, imagética e musical em um videoclipe publicado no Youtube.com. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

ZOPPI FONTANA, Mónica. Identidades (in)formais. Contradição, processos de designação e subjetivação na diferença. *Organon*, Porto Alegre, p. 245-282, 2003.

# O funcionamento da memória no discurso político atual: os efeitos do autoritarismo na democracia

Evandra Grigoletto UFPE/CNPq

### Sobre o discurso político: um ponto de partida...

Memória e esquecimento são indissociáveis na enunciação do político. (COURTINE, 1999)

212

Para refletir sobre os efeitos do autoritarismo na democracia, observados a partir do funcionamento discursivo da memória, elegi como objeto de análise o discurso político contemporâneo. E essa não foi uma escolha que se deu por acaso. Como diz Courtine (1999, p. 22), na epígrafe que abre esse texto, "memória e esquecimento são indissociáveis na enunciação do político". E é pelo modo como a memória se produz, se faz lembrança, mas também esquecimento na enunciação do político, que os arquivos se constroem. Mais especificamente, meu objetivo é analisar os limites (im)possíveis entre democracia e autoritarismo em enunciações políticas atuais, a partir de imagens e falas que circulam na rede, centrando meu olhar, sobretudo, no funcionamento da memória.

Sabemos que a Análise do Discurso foi proposta por Michel Pêcheux, na França, no final da década de 60, tendo como seu principal objeto de análise o discurso político. Courtine (2006, p. 60) ratifica essa afirmação, pontuando que

o discurso político se tornou rapidamente o principal, quero dizer, o único objeto da Análise do Discurso que subi-

tamente se desenvolveu na França. Esse é um fenômeno que merece atenção pelo fato de certamente constituir o signo de uma particularidade da situação teórica e política francesa nos anos 70¹. (destaque meu)

Observamos que Courtine justifica o desenvolvimento da análise do discurso político como único objeto de estudo dessa corrente teórica na França, naquele momento, devido a uma conjuntura teórico-política específica. Podemos dizer que, de lá para cá, muitos outros discursos, além do político, tornaram-se objeto de análise, sobretudo para os analistas de discurso brasileiros: o discurso artístico, o discurso religioso, o pedagógico, o midiático, entre tantos outros. No entanto, é bom lembrar que o discurso político nunca deixou de ser objeto de interesse dos analistas. E me arrisco a afirmar que, na atual formação social brasileira, trata-se de uma necessidade que merece a atenção dos analistas de discurso, dada a particularidade que vivemos na cena política brasileira, com o avanço da extrema direita.

O próprio Pêcheux ([1983], 1997, p. 49), ao longo da sua trajetória teórica², abre-se para a possibilidade de ampliação dos interesses da AD em produzir "uma aproximação, teórica e de procedimentos, entre as práticas da "análise da linguagem ordinária" [...] e as práticas de "leitura" de arranjos discursivo-textuais [...]", ao que ele acrescenta:

<sup>1</sup> A França vivia, nesse momento, os efeitos das grandes manifestações de maio de 68, lideradas por movimentos estudantis, os quais protestavam, inicialmente, contra uma divisão dos dormitórios entre homens e mulheres na Universidade de Nanterre. Mas os protestos ganharam força e a adesão de outros movimentos operários, passando a exigir a renúncia do então Presidente francês Charles de Gaulle.

<sup>2</sup> Uma reflexão mais aprofundada desse percurso do objeto da Análise do Discurso pode ser encontrada em um artigo que escrevi em 2010, intitulado "Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso", e está publicado na revista *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28649.

Encarada seriamente [...] essa aproximação engaja concretamente maneiras de trabalhar sobre as materialidades discursivas, implicadas em rituais ideológicos, nos discursos filosóficos, em enunciados políticos, nas formas culturais e estéticas através de suas relações com o cotidiano, com o ordinário do sentido." (Pêcheux [1983], 1997, p. 49 – grifos do autor).

Como podemos observar nessa citação de Pêcheux, os enunciados políticos estão entre as linguagens ordinárias, portanto, são da ordem do ordinário do sentido e continuam sendo objeto de interesse dos analistas; circulam no nosso cotidiano e implicam rituais ideológicos. Mas é importante ressaltar que o discurso político da França dos anos 70 não é o mesmo de hoje. Tanto na França quanto no Brasil (nosso *locus* de observação aqui) esse objeto sofreu profundas transformações. O discurso político atual se materializa sobretudo nas redes e possui características bastante diferentes do que conhecíamos como o discurso político clássico, produzido em palanques e comícios - por vezes, com grandes multidões -, "pelos porta-vozes legítimos de máquinas políticas." (Courtine, 2006, p. 82). Segundo o autor, a AD deveria "em vez de apenas questionar o interesse dos discursos escritos de porta-vozes", centrar suas análises "para os discursos orais do homem comum", situando-as "no nível da linguagem comum." (Courtine, 2006, p. 83). Acatando, então, a sugestão de Courtine, o que trago nesta reflexão para análise são discursos produzidos tanto por aqueles que são considerados os porta-vozes legítimos do povo - políticos legitimamente eleitos pelo sistema democrático -, como por homens comuns. Ainda nessa esteira de reflexão, Courtine (2006, p. 84) afirma que:

[...] outra política do discurso está sendo desenvolvida: aquela de formas curtas, de fórmulas, de diálogos. Um discurso político mais fluido, mais imediato que requisitaria o instante mais do que se inscrever na memória, preferindo mais o ataque verbal do que a estratégia discursiva.

215

Concordando com o que expõe Courtine sobre as transformações sofridas pelo discurso político, proponho um deslocamento em relação ao que o autor afirma sobre a inscrição desse discurso na memória. Eu diria que mesmo o instante se inscreve sim na memória, se produz como arquivo, ainda que efêmero, nas mídias sociais digitais e produz efeitos no social. É essa reflexão que pretendo apresentar nas análises no próximo tópico.

Aprofundando ainda mais essa reflexão sobre as transformações que sofreu/vem sofrendo esse objeto — o discurso político - , parafraseio o que nos diz Courtine (2006), apresentando o quadro-resumo abaixo:

Discurso político clássico	Discurso político atual
- Monológico	- Heterogêneo, dialógico
- O homem político como o porta-voz legítimo de máquinas políticas	- Máscara verbal no lugar dos traços do homem político (apagado sob o anonimato de uma causa ou no corpo de um partido sem face)
- Discurso longos, escritos, de doutrina política	- Formas curtas, fórmulas, diálogos; discurso curto, contínuo e ininterrupto
- Discurso formulado estrategicamente; a máquina/a doutrina política o sustenta	- Discurso mais fluido, imediato, que prefere o ataque verbal; o sujeito re- emerge enquanto a máquina política é apagada
- O sujeito fala em nome de uma coletividade; o objetivo é explicar, convencer	- Aparecimento do individualismo e desafeição pelos sistemas ideológicos; o objetivo é seduzir, conquistar
- Uso de formas didáticas de uma política clássica modelada pela máquina erudita	- Uso de novas formas, que atendem às exigências de práticas de escrita e leitura adequadas ao aparato audiovisual de informação
- Gramática política	- Pragmática política

Quadro-resumo elaborada pela autora com base em Courtine (2006)

Partindo das características apresentadas nesse quadro e centrando meu olhar sobre o discurso político atual, dadas as condições de produção nas quais se inscrevem os enunciados políticos contemporâneos, entendo que já é preciso que haja uma atualização dessas características. É possível, por exemplo, dizer que o discurso político atual é sempre heterogêneo e dialógico? Essas características cabem num discurso autoritário? Voltarei a isso nas análises.

Por fim, para que possamos avançar com as análises, partindo de Courtine (2006, p. 68), tomo aqui o discurso político "como uma unidade dividida, dentro de uma heterogeneidade em relação a si mesmo". Trata-se, nas palavras de Indursky (2019, p. 82), "de materialidade discursiva que faz laço com a história, com a memória, e com os processos discursivos", produzidos por sujeitos sócio-historicamente situados, nos quais funcionam, de forma constitutiva, a contradição e o silenciamento.

216

Como já referi no início deste tópico, elegi para análise o discurso político atual, tomado em sua dispersão na rede, mas centrando minha busca na relação entre democracia e autoritarismo. A partir dos resultados apresentados, priorizei sequências discursivas cujas materialidades eram sobretudo imagéticas. Num primeiro movimento de análise, as materialidades selecionadas são imagens que circulam/ram de forma insistente na rede, repetidas em redes sociais, em jornais online, em grupos de Whatsapp, etc. Em forma de charge, ou flagradas em manifestações de rua, as imagens selecionadas remetem à reflexão entre os limites (im)possíveis entre democracia e autoritarismo, apontando para aquilo que não cessa de se repetir na nossa formação social. Trata-se, portanto, de enunciações do discurso político que são produzidas por homens comuns, repetidas à exaustão, graças à circulação na rede (internet). Para o segundo movimento analítico, ainda pensando na reflexão sobre esses limites, sempre a partir do viés da memória, selecionei uma fala do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, e uma foto publicada no Instagram do atual governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro. Portanto, produzidas por "porta-vozes legítimos de máquinas políticas", para retomar o termo de Courtine (2006), já que se trata de políticos eleitos pelo voto popular, num sistema democrático.

## Aquilo que nunca cessa de se repetir na formação social brasileira: primeiro movimento analítico

Como o próprio título desta seção indica, para esse primeiro bloco de análises, selecionei materialidades que não cessam de se repetir na nossa formação social, ora como tragédia, ora como farsa, para retomar a célebre citação de Marx (1952) de que a história sempre se repete, a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa. Vejamos as sequências discursivas selecionadas:

SD 13:



3 Essa sequência foi publicada como abertura de um artigo de opinião do professor Rodrigo Perez Oliveira, no site Jornalistas livres. Disponível em: https://jornalistaslivres.org/1964-foi-golpe-2016-tambem/. A charge é de autoria do cartunista Carlos Latuff, e foi publicada originalmente no jornal Sul 21. Disponível em: https://sul21.com.br/. Acesso em: 15 maio 2024. De acordo com os termos de uso, disponível em: https://sul21.com.br/termos-de-uso/, "É autorizado o compartilhamento de textos, áudios e vídeos produzidos e publicados pelo Sul21, com os devidos créditos aos seus autores e ao veículo." Mas, como já referi, depois circulou amplamente na rede, em diferentes canais e veículos, em muitos deles já sem assinatura. De todo modo, o que me interessa, como análise, não é a autoria, mas sim os efeitos de sentido que se inscrevem nessa imagem.

SD 24:



<sup>4</sup> Essa segunda sequência também circulou em diferentes sites, de quiz à questão do vestibular, quando busquei pelo tema "democracia e autoritarismo" na internet. Trata-se de uma charge antiga, de autoria da cartunista Laerte Coutinho, embora a autoria seja apagada na maioria dos sites em que a imagem circula. Mas, como destaquei na nota anterior sobre a SD1, o que me interessa aqui não é a autoria, mas sim os efeitos de sentido que se inscrevem nessa materialidade. A utilização da imagem foi liberada pela equipe da Laerte.

### SD 35:



219

Essas materialidades foram selecionadas, partindo de alguns questionamentos: Há limites possíveis entre democracia e autoritarismo? Onde o autoritarismo se encontra com a democracia? É possível pensarmos em discursos autoritários num regime democrático? Quanto cabe de discursos autoritários numa democracia? Como eles funcionam? Dado o resultado que encontrei, quando busquei pelos significantes democracia e autoritarismo, o

<sup>5</sup> Essa sequência, que é um recorte de uma fotografia capturada de uma manifestação de rua, também me apareceu como resultado pela busca no Google pelos termos "democracia e autoritarismo", e foi publicada como abertura de um texto de Márcia Tiburi, intitulado Democracia e autoritarismo. Disponível em: https://revistacult.uol.com.br/home/democracia-e-autoritarismo/. Acesso em: 15 jun. 2024. Reproduzo aqui somente um recorte da fotografia para preservação dos direitos autorais, mas a íntegra da foto pode ser visualizada no link mencionado. Assim como as demais SDs desse bloco, o que me interessa olhar aqui é o seu funcionamento discursivo e os efeitos de sentido produzidos.

grande Arquivo da internet<sup>6</sup> nos aponta que sim: o autoritarismo pode funcionar no interior de uma democracia, se (con)fundindo com ela. Mas esse é apenas um primeiro gesto de leitura, ao adentrarmos no universo da rede.

Voltando nosso olhar mais especificamente para as sequências discursivas acima, o que chama a atenção nessas imagens?

Primeiro, é preciso dizer, como já pontuei acima quando me referi à circulação dessas imagens, que se trata de discursos recorrentes, que não cessam de se repetir; logo, estão sedimentadas na nossa formação social, sobretudo a partir do golpe de 2016. Também é importante destacar as relações de contradição nelas materializadas: os símbolos nacionais (a constituição, a bandeira, as cores verde e amarelo) e a palavra democracia se (con)fundem com as marcas do autoritarismo, que vem de diferentes instituições (as forças armadas, o judiciário - SD1, o líder de um povo - SD2), mas também do clamor do povo, das ruas, empunhado em forma de um cartaz por uma manifestante (SD3)<sup>7</sup>. A democracia funciona, nessas sequências, pela força de um ato (golpe militar de 64/ impeachment da Presidenta Dilma Rousseff), por discursos autoritários, produzidos por suposto porta-voz do povo, ou pelo próprio povo, ainda que representado por vozes que não são unânimes.

Debruço-me, agora, à análise do funcionamento da memória em cada uma dessas SDs. Em SD1, colocam-se em jogo dois acontecimentos históricos (e por que não dizer traumáticos) da política nacional: o golpe de 1964 e o golpe de 2016<sup>8</sup>, que alguns insistem

<sup>6</sup> Internet aqui entendida, nos termos de Romão (2011, p. 144), como Arquivo, enquanto "instância inacessável e inacessível derivada da soma de todos os arquivos eletrônicos dis-postos na rede digital."

<sup>7</sup> A manifestante foi cortada da fotografia para preservação dos direitos autorais, conforme explicito na nota 5.

<sup>8</sup> Esse acontecimento histórico, a deposição de Dilma Rousseff do cargo de Presidenta da República, tem sido objeto de estudo de diferentes trabalhos acadêmicos na área da Análise do Discurso: artigos, dissertações e teses.

em chamar de impeachment. Pelo viés da memória, o golpe de 64 é retomado, linearizado, no fio do discurso, ao lado do processo de impedimento de Dilma Rousseff, ocorrido mais recentemente, em 2016, o que projeta para o leitor os seguintes efeitos de sentido: assim como em 1964, o acontecimento de 2016 tratou-se de um golpe. Ambos usando, contraditoriamente, a constituição como principal argumento. Segundo Orlandi (2023a, p. 40), "temos um argumento quando a formulação faz funcionar um confronto ideológico". No caso em análise, as datas 1964 e 2016, acompanhadas da imagem da Constituição, produzem essa formulação que faz funcionar um confronto ideológico que aponta para a disputa entre golpe e impeachment; sentidos esses que não comparecem na formulação, mas que se fazem presente pela rede interdiscursiva. A argumentação funciona aí, então, como deslocamento de sentido (Orlandi, 2023a), sendo a contradição apreendida e a farsa escancarada. Enquanto em 1964 o golpe foi orquestrado pelas forças armadas, simbolizadas na imagem pelo traje verde oliva, o coturno preto e a arma em punho, o golpe de 2016 foi orquestrado pela política, e consumado/ratificado pelo poder judiciário, simbolizado na imagem pela toga e os sapatos pretos e o martelo – símbolo da justiça – na mão. Observemos ainda que ambos estão pisando na Constituição, símbolo maior da nossa democracia, remetendo a um efeito de sentido paradoxal de que, ao mesmo tempo, a Constituição é aquilo que nos garante um regime democrático e funciona como respaldo jurídico para a consumação dos dois golpes. Logo, um símbolo que é pisoteado, ignorado, como

Vou mencionar aqui apenas duas teses: uma orientada por mim, de Maria Alcione Gonçalves da Costa, defendida em 2020, na qual a autora analisa a disputa de sentido entre golpe e impeachment, a partir da memória desse acontecimento; e a tese de doutorado de Ariana da Rosa Silva, da qual fui membro da banca examinadora, defendida no Programa de Pós-Graduação de Estudos da Linguagem da UFF, em 2021, sob a orientação da prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Bethania Mariani. Ariana analisou todos os votos dos deputados na sessão do impedimento de Dilma Rousseff.

nos sugerem as imagens. Em suma, nessa imagem está materializado o que diz Marx: a história se repete, a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.

Para além disso, o que funciona, discursivamente, nessa sequência, é uma denúncia aos discursos autoritários, que procuram estancar a reversibilidade, conter a polissemia e absolutizar um sentido só (Orlandi, 2023b). Trata-se de um discurso polêmico, quiçá lúdico, que questiona práticas autoritárias, colocando em confronto democracia e autoritarismo. Ao ser linearizada, em forma de uma data (1964) e de algumas imagens, a memória do golpe de 1964 faz irromper, na rede de memória, outras possibilidades de sentido para o acontecimento histórico de 2016. Pelo jogo da forca da memória, o acontecimento novo (no caso o golpe de 2016), vem perturbar a rede dos "implícitos" [...], "desmanchar essa "regularização"" (Pêcheux, [1983] 1999, p. 52), desregulando, produzindo furo, esburacando a própria memória. Como nos diz Pêcheux ([1983] 1999, p. 53), ao falar sobre o funcionamento da memória: de um lado, a repetição funciona como efeito material das substituições e variações que assegura o "espaço de estabilidade de uma vulgata parafrástica"; de outro, a desregulação, pois, sob essa identidade, pode-se fundar a metáfora - os signos podem se deslocar, e os sentidos podem ser outros, esburacando a própria memória. Assim, Impeachment se desloca para golpe, aproximando-o do golpe militar de 1964.

Em SD2, o confronto entre democracia e autoritarismo se faz pelo jogo entre a imagem, que lembra um ditador, e o uso da palavra democracia. Contraditoriamente, o sujeito que aí representa o "líder" de um povo ordena a seus liderados que repitam com ele "vivemos numa democracia.". Ora, numa democracia de fato e de direito, não se faz necessário esse tipo de prática. Apreendendo essa contradição, o sujeito que formula essa charge desloca os sentidos para mostrar os efeitos de ironia que tal imagem produz: alguém que se diz democrático não precisa hipnotizar seus subordinados a repetirem, a

partir de um efeito manada, "vivemos numa democracia."

O que observamos funcionando, discursivamente, em SD2, é um discurso totalitário, aquele que, segundo Courtine (2066, p. 77), tolera "somente uma verdade", que persegue "toda forma de alteridade". Eis o que se produz no gesto de hipnotizar do "líder" representado na charge: anulação de todo e qualquer questionamento vindo do povo que está projetado na imagem sobre o regime que os governa. Em termos de memória, restam tracos que remetem à figura do Hitler e a práticas nazistas: o bigode e o braço estendido, gesto sempre repetido por Hitler em multidões para saudar seus "liderados", acompanhados das saudações: Heil Hitler, Heil mein Führer! (Salve, meu líder). De acordo com Courtine (2006, p. 81), a memória, na ordem do discurso político, nos convida a conceber outra modalidade de repetição: "uma repetição que é simultaneamente presente/ausente nas séries de formulações, ausente porque funciona como um modo de não-reconhecimento e presente em seu efeito, a repetição na ordem de uma memória lacunar." (Grifos do autor). É possível que o leitor da charge em análise não reconheça nele a história do nazismo, mas os efeitos estão ali presentes pelos traços deixados. Ainda, um outro elemento que nos chama a atencão nessa imagem, no funcionamento de uma memória lacunar, é o quepe, utilizado pelo ditador, que tapa os seus olhos, sugerindo uma cegueira desse "líder" diante da história que pode vir a se repetir. Pêcheux ([1981], 2009) já nos alertava para o perigo do analista de discurso ficar cego em relação à história e surdo em relação à língua.

Por fim, em SD3, observamos o funcionamento de um discurso autoritário, que clama *pelo fim da democracia* e ordena *intervenção militar já*. Mas observemos que o que intitula o cartaz é a palavra *luto*, que, nas condições de produção em que se inscreve, produz ambiguidade. Luto, do verbo lutar, que remete às condições de produção nas quais o cartaz é exibido: uma manifestação de rua, na qual, entre outras pautas, o clamor do povo é pela volta da di-

tadura e o fim da democracia. E luto substantivo, que remete a um estado em que o sujeito se encontra: luto pela democracia. Dado o jogo de cores que estão presentes no cartaz, e as condições de produção em que a foto é flagrada, o efeito dominante que se produz é que a luta da sujeito-mulher que segura o cartaz é pela intervenção militar já. No entanto, o que se apaga, contraditoriamente, para esse sujeito é que sua "luta" – o ordenamento pela volta da ditadura - só é possível porque vivemos numa democracia. Para além do que está na ordem da formulação, ao observarmos o funcionamento da memória, os sentidos em confronto são a ditadura e a democracia. A formulação intervenção militar já faz funcionar um confronto ideológico, já que retoma um enunciado que muito circulou nos anos finais da ditadura no Brasil: Diretas já. Portanto, assim como no deslocamento de impeachment para golpe (em SD1), aqui funciona um deslocamento de diretas já para intervenção militar já. Em ambos os casos, produz-se um furo na memória, há desestabilização, desregulação da rede parafrástica de sentidos que vinha se construindo acerca de um acontecimento histórico: o impeachment de Dilma Rousseff no primeiro caso e as diretas já no segundo. A diferença está, no entanto, que, no primeiro caso, o deslocamento se produz do autoritarismo em direção à democracia e, no segundo, da democracia ao autoritarismo. Em SD1, como já mencionei, funciona um discurso polêmico9, quiçá lúdico, enquanto, aqui, em SD3, funciona um discurso autoritário, em que há imposição de sentidos, dominação do eu sobre o outro.

Passemos, agora, ao segundo movimento analítico.

<sup>9</sup> Discurso polêmico e autoritário, aqui tomados conforme os define Orlandi (2023b, p. 183-184), na obra A linguagem e seu funcionamento. Enquanto o discurso polêmico é aquele em que a reversibilidade (troca de papéis entre interlocutores) se dá sob certas condições, sendo a polissemia controlada, o autoritário é aquele em que a reversibilidade tende a zero, sendo a polissemia contida.

## E quando o autoritarismo vem de representantes legítimos do povo? Segundo movimento analítico

O modelo do porta-voz político mudou profundamente os modos de subjetivação, regulados por novas práticas.

(Courtine, 2006, p. 85)

Para esse segundo movimento analítico, ainda pensando na reflexão sobre os limites (im)possíveis entre democracia e autoritarismo, sempre a partir do viés da memória, selecionei duas falas do ex-presidente da República, Jair Bolsonaro, e uma foto publicada no *Instagram* do atual governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro. Vejamos:

225

SD 4

"Se eu levantar minha caneta Bic e falar 'Shazam', eu vou ser ditador. Vou ficar sozinho nessa briga? O meu exército que tenho falado o tempo todo é o povo. Sempre digo que eu devo lealdade absoluta ao povo brasileiro, e esse povo está em toda sociedade, inclusive o Exército fardado", disse na transmissão ao vivo do YouTube em 11 de março de 2021. Em 20 de maio, o presidente utilizou a expressão novamente para criticar as medidas de isolamento impostas pelos Governos locais por conta da pandemia. "Eu já falei várias vezes que o meu exército jamais irá às ruas para manter o povo dentro de casa, como as forças policiais de alguns governadores".

### SD 510:



226

Num primeiro gesto de leitura, observando essas duas sequências discursivas, podemos dizer que, em ambos os casos, está em funcionamento um discurso autoritário, produzido por representantes legítimos do povo, isto é, eleitos de forma democrática pelo voto popular: o ex-Presidente Jair Bolsonaro e o atual governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro. De maneira diferente do que observamos no primeiro movimento analítico, no qual os limites entre democracia e autoritarismo foram capturados de discurso políticos que circulam no cotidiano da formação social brasileira e se inscrevem no ordinário do sentido, nesse segundo movimento analítico, esses (des)limites se produzem no interior do Aparelho Ideológico do Estado, onde deveriam funcionar as práticas pautadas em ritos ideológicos democráticos. No entanto, quando

<sup>10</sup> Essa SD é um recorte de uma postagem feita pelo Governador do Rio de Janeiro, em suas redes sociais, quando da visita do Presidente Francês, Emanuel Macron, ao Brasil, em março de 2024. A postagem original está disponível em: <a href="https://www.instagram.com/p/C5BciyXOX4e/?igsh=MWlyeWZjcGJ1cHI2eQ=="https://www.instagram.com/p/C5BciyXOX4e/?igsh=MWlyeWZjcGJ1cHI2eQ=="https://www.instagram.com/p/C5BciyXOX4e/?igsh=MWlyeWZjcGJ1cHI2eQ===. Acesso em: 20 jul. 2024.

observamos o funcionamento discursivo dessas duas SDs, deparamonos com práticas autoritárias sendo produzidas, de forma paradoxal, no interior de um regime que se diz democrático. No caso de SD1, as falas foram recortadas de uma análise do vocabulário do Ex-Presidente, composta sobretudo das *lives* que ele costumava fazer às quintas-feiras, produzida por uma empresa de tecnologia, a Lagom Data, para o jornal El País11. O título da matéria "Radiografia das 'lives' e discursos de Bolsonaro mostra escalada de autoritarismo e desinformação" já nos aponta para a escalada de autoritarismo e desinformação. Essa conclusão, formulada nesse título, é baseada em números, o que nos aponta para a recorrência de falas autoritárias vindas do representante maior da Nacão, eleito democraticamente. No entanto, para além dos números apontados nas matérias, o que me interessa aqui é mostrar como funciona, discursivamente, essa práxis autoritária, que reproduz a ideologia da extrema direita, e retoma uma memória da ditadura de forma saudosista.

Observamos funcionar, na SD em análise, um jogo que é recorrente, no discurso de Bolsonaro, entre o eu e o outro - um eles indefinido -, que é sempre o inimigo. Para defender-se desse inimigo, que o acusa de ditador até por levantar sua famosa "caneta Bic", Bolsonaro declara que vai chamar o "seu" exército (meu exército), que aqui, nas palavras do então Presidente, é todo o *povo brasileiro*, *inclusive o Exército fardado*. Ora, ao afirmar que o povo brasileiro, a quem ele deve lealdade absoluta, é o seu exército, quem o vai defender das acusações de ser ditador, apaga-se a parcela da população que sempre foi contra ele, que nunca o apoiou e que, inclusive, o acusa de ser ditador. Discursivamente falando, funcionam aí a contradição e o silenciamento. Ao mesmo tempo em que ele silencia a

11 Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2021-07-25/radiografia-das-lives-e-discursos-de-bolsonaro-mostra-escalada-de-autoritarismo-e-desinformacao.html. Acesso em: 14 jun. 2024.

voz de grande parte do povo brasileiro, faz uso de uma metonímia, tomando uma parcela da população brasileira pelo povo todo. Por outro lado, ao formular que o povo brasileiro é o seu/meu exército, coloca em confronto democracia e autoritarismo, retomando, pelo viés da memória, a imagem do exército fardado, tão presente na sociedade brasileira na época da ditadura. Na segunda parte da SD, falando do lugar social de Presidente da República, ele repete a expressão meu exército, agora referindo-se especificamente ao exército fardado – que não é da sociedade brasileira, mas seu – , para agir contra os governadores que adotaram, em seus Estados, medidas de restrição durante a pandemia. O efeito de sentido que se produz, a partir dessa fala, é: os governadores, que são os verdadeiros ditadores, querem manter o povo dentro de casa, mas eu, que sou democrático, vou utilizar meu exército para não deixar isso acontecer. O meu exército, que funciona como metonímia do povo, na primeira fala, desliza para o meu exército, as forças armadas do país.

Portanto, nesse jogo entre o eu e o eles/o outro, que é sempre o inimigo e o verdadeiro ditador, vai se estabelecendo, no discurso de Bolsonaro, um funcionamento autoritário que se produz pela negação: "me acusam de ditador, mas eu estou do lado do povo"; "ditadores são os governadores, não eu". Assim, num jogo entre o dito e o não-dito, entre o silenciamento e a negação, vai se mostrando o funcionamento de um discurso autoritário que só aceita UMA verdade (a dele próprio), em que o dissenso é apagado e aquele que não se submete à sua imposição de sentidos sempre é o inimigo. Emerge o EU em detrimento do nós, sendo as outras vozes silenciadas. Segundo Orlandi (2023 b, p. 184), no discurso autoritário, "o exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando." Estamos diante do que Pêcheux ([1975], 2009, p. 168) nos chama a atenção: a "necessidade "cega" da ideologia" que se impõe ao sujeito. O que equivale a dizer que esse sujeito acredita que a ideologia só está no outro e não o afeta.

Por fim, temos a SD 6, que se trata de um recorte de uma foto postada no *Instagram*, e também no *X/twitter*, do atual governador do Rio de Janeiro, Cláudio Castro, quando da visita do Presidente francês, Emmanuel Macron, ao Brasil, em março deste ano de 2024. Na postagem, que pode ser visualizada na íntegra no link disponível na nota 10, há uma foto e uma breve descrição, que dá as boas-vindas ao Presidente francês e fala da alegria de recebê-lo em nosso país para consolidar parcerias econômicas e intensificar acordos comerciais entre os dois países. Estamos diante de um registro oficial, uma foto tradicional, tirada sempre que governantes brasileiros recebem líderes de outros países. Mas atentemos para o enquadramento do fotógrafo, que coloca em primeiro plano as imagens de Castro e Macron se cumprimentando e, em segundo plano, um oficial da Marinha e, talvez, um fotógrafo ou jornalista, acompanhante da comitiva francesa(?). Ainda em primeiro plano, eis justamente o recorte que selecionamos para a sequência discursiva: além das mãos em cumprimento do Governador carioca e do Presidente francês, há uma terceira mão levantada que, pelo enquadramento da foto, poderia ser lida como a mão esquerda de Macron, não fosse pelo detalhe de ser uma mão de apenas quatro dedos. Ora, é da ordem do já-sabido por todos os cidadãos brasileiros e, quiçá, por cidadãos estrangeiros, que a mão de quatro dedos pertence ao Presidente Lula. E que essa é uma marca da sua história, uma vez que perdeu esse dedo bastante novo, quando era trabalhador da indústria metalúrgica. E, para não produzirmos uma leitura inocente desse enquadramento e não sejamos cegos em relação à história, é preciso que pensemos no funcionamento da memória e enquadremos esse discurso como da ordem do autoritário.

Considerando as condições sócio-históricas da cena política brasileira, sabemos que Castro e Lula atuam em campos políticos opostos e, certamente, a tentativa de apagamento do Presidente Brasileiro da foto não foi por acaso. Ocorre que, na foto, restou

uma marca muito singular do Presidente Lula: a sua mão de quatro dedos. Num processo de anulação parecido ao que Courtine (1999, p. 15-16) descreve em seu texto "O chapéu de Clémentis", de Lula restou apenas a mão, assim como de Clémentis restou apenas o chápeu. Courtine relata, nesse seu texto, a história de um dirigente comunista, Klement Gottwald, que discursava para uma multidão, em fevereiro de 1948, de uma sacada de um palácio barroco. Na ocasião, estava acompanhado de seus camaradas e, entre eles, estava Clémentis, que emprestou a Gottwald o seu chapéu de pele, devido ao frio que fazia. Milhares de exemplares da fotografia oficial que registrou esse momento foram espalhadas. Mas, quatro anos mais tarde, Clémentis foi acusado de traição e enforcado, e o departamento de propaganda tratou de fazê-lo desaparecer da história e também da fotografia que registrou esse momento. "Ali, onde estava Clémentis, há somente o muro vazio do palácio. De Clémentis, restou apenas o chapéu de pele na cabeça de Gottwald." (Kundera, apud Courtine, 1999, p. 15). Parafraseando Kundera, ali, onde estava Lula, só resta sua mão que, metonimicamente, funciona marcando a presença daquele que deveria estar ausente.

Segundo o autor,

esse processo da anulação de Clémentis, de perda referencial, recalque, apagamento da memória histórica que deixa, como uma estreita lacuna, a marca do seu desaparecimento, mesmo que se coloque aqui em jogo a materialidade não-linguística de um documento fotográfico, é, antes de tudo, na ordem do discurso que ele é produzido. Ordem de discurso das "línguas de estado", que dividem em pedaços a lembrança dos eventos históricos, preenchidos na memória coletiva de certos enunciados, dos quais elas organizam a recorrência, enquanto consagram a outros a anulação ou a queda." [...] "memória saturada e lacunar, "memória com eclipses", memória das "línguas de madeira", cujos ecos abafados nos alcançam [...] (Courtine, 2006, p. 16)

Enquanto ordem do discurso, funciona então essa memória de uma língua de madeira, ou de uma língua de pedra, conforme a define Mariani (2023)<sup>12</sup>. Línguas essas que produzem apagamentos da/na memória sócio-histórica. Para a autora, a língua de pedra funciona como uma língua de ofensa, a qual "está incorporada nos modos do dizer autoritário" (Mariani, 2023, p. 113). Nessa foto, podemos dizer que a ofensa não se dá pelo verbal, pelo modo de dizer, mas pelo imagético, pelo modo de enquadrar uma fotografia. Trata-se de uma prática discursiva autoritária, muito presente na nossa democracia atual, que aponta para uma exacerbação do "individualismo conservador, narcisista e ofensivo" (Mariani, 2023, p. 112), muito praticado pelos políticos atuais, como já nos apontava Courtine (2006). Há uma desafeição pelos sistemas ideológicos em detrimento do aparecimento do individualismo, apontando para um processo de despolitização da sociedade e de desideologização da política. "As ofensas entram no lugar dos debates e dos confrontos políticos, entram no lugar das disputas entre ideais de sociedade, de economia, e do próprio exercício da política." (Mariani, 2023, p. 114)

A tentativa de apagamento de Lula da foto pode produzir, numa memória do futuro, uma anulação imaginária do processo histórico, com suas contradições próprias, fazendo parecer que não há confronto político, que não foi o Presidente Lula quem articulou a vinda do Presidente francês ao Brasil, que o que importa é o rosto sorridente de Castro cumprimentando Macron.

<sup>12</sup> A autora se propõe a pensar a língua de pedra, dialogando com as noções de línguas de madeira, de ferro e de espuma, como um modo de formular a ofensa. Nas palavras da autora, "língua de pedra como língua da ofensa: língua dura na qual a ofensa se formula." (Mariani, 2023, p. 115)

## Ainda o discurso político: um ponto de chegada...

Iniciei esse texto tratando do discurso político, pontuando a sua importância no momento de fundação da Análise do Discurso na França, definindo-o e estabelecendo relações, a partir do que propôs Courtine (2006), sobre o discurso político tradicional e o atual.

Como ponto de chegada, numa tentativa de produzir um efeito de fechamento, retomo as características do discurso político ordinário atual, pontuando algumas atualizações a partir do quadro proposto, e considerando as análises apresentadas neste texto.

Primeiro, é preciso dizer que nem sempre o discurso político, no modo como ele se materializa hoje, é dialógico; ele pode ser autoritário, silenciando vozes dissidentes, e vir de políticos eleitos de forma democrática, como observamos nas nossas análises do segundo bloco. Mas também o autoritarismo ainda pode vir do sujeito "comum"/ordinário, como vimos em SD3, ainda que numa prática discursiva democrática.

Cada vez mais, no discurso político atual, funciona, como diz Courtine (2006), uma máscara verbal e **imagética** no lugar dos traços do homem político, o sujeito (EU) re-emerge enquanto a máquina política é apagada. Os políticos atuais, sobretudo os que se inscrevem no campo da extrema direita aqui no Brasil, buscam produzir um apagamento do partido político e das pautas que dizem ser ideológicas, em detrimento de uma exacerbação do individual. Projetam-se como aquele sujeito que é "imagem e semelhança" do seu eleitor. Esse é o funcionamento que observamos em declarações de políticos como "Meu partido é o Brasil", "eu não sou político, sou gestor"<sup>13</sup>, a partir das quais os políticos buscam se desvincular da imagem, projetada socialmente, dos políticos corruptos, negando o seu próprio fazer político. Para além dos políticos, sujeitos ordinários

<sup>13</sup> Esse é um enunciado que costumava ser repetido pelo ex-prefeito e ex-governador de São Paulo, João Dória.

também produzem discursos políticos que vão nessa mesma direção, a exemplo de um enunciado bastante repetido pelos eleitores brasileiros: "eu não voto em partido, voto na pessoa." Hoje, qualquer um pode assumir esse lugar de porta-voz do discurso político, trazendo para o debate da cena política pautas conservadoras e práticas autoritárias. E as redes sociais digitais assumem o controle desses debates, pautando a agenda política do país.

Assim, nos discursos políticos atuais, que se produzem na ordem do ordinário do sentido, vai se produzindo um processo de desideologização e despolitização do político, numa tentativa de fazer desaparecer o confronto ideológico, as contradições e os silenciamentos, características constitutivas do funcionamento do discurso político.

O que observamos, ao analisar alguns recortes do discurso político atual, que se inscreve na linguagem ordinária, é que o confronto entre democracia e autoritarismo está posto, que nem sempre os limites entre essas duas práticas são perceptíveis aos olhos do eleitor comum. O autoritarismo está mais presente na nossa democracia do que supomos, ou do que gostaríamos que estivesse. A memória é distorcida e o autocrata se mascara de democrata. Como nos alertam Levitsky e Ziblatt (2018, p. 16-17), na obra "Como as democracias morrem": "o retrocesso democrático hoje começa nas urnas. A via eleitoral para o colapso é perigosamente enganosa." [...] Quando temos um golpe pela via eleitoral, "não há tanques nas ruas. Constituições e outras instituições nominalmente democráticas restam vigentes. As pessoas ainda votam. Autocratas eleitos mantêm um verniz de democracia enquanto corroem a sua essência."

#### REFERÊNCIAS

COSTA, M. A. G. da. O funcionamento da memória discursiva na designação do evento político de 2016 como "impeachment" e "golpe": uma luta na/pela palavra. 2020. 385237f. Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2020. Disponível em: <a href="https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37806">https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37806</a>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COURTINE, J.-J., O chapéu de Clementis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. *In:* INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M.C. (org.) *Os m*últiplos territórios da Análise do Discurso. Porto Alegre: Sagra Luzatto, 1999, p. 15 - 22.

COURTINE, J.-J. *Metamorfoses do discurso político*: derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

GRIGOLETTO, E. Do discurso político às novas tecnologias: um percurso sobre o objeto de estudo da Análise do Discurso. *Organon*, Porto Alegre, v. 24, n. 48, 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/28649. Acesso em: 16 jun. 2024.

INDURSKY, F. Que sujeito é este? *In:* GRIGOLETTO, E.; DE NARDI, F. S.; SILVA SOBRINHO, H. F. da (org.) *Silêncio, memória, resistência*: a política e o político no discurso. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 79 - 102. LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. Como as democracias morrem. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeio: Zahar, 2018.

MARIANI, B. Língua de pedra: a ofensa (injúria e difamação) na discursividade política. *Revista Leitura*, [S. l.], v. 1, n. 76, p. 111–125, 2023. DOI: 10.28998/2317-9945.202376.111-125. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14262. Acesso em: 16 jun. 2024.

MARX, K. [1952] *O 18 brumário de Luís Bonaparte*. Edição de Ridendo Castigat Mores. Fonte digital: eBooksBrasil.com, 2000. Disponível em: <a href="https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf">https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/4/o/brumario.pdf</a>. Acesso em: 16 jun. 2024.

ORLANDI, E. *Argumentação e Análise de Discurso*: conceitos e análises. Campinas: Pontes, 2023a.

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. Edição comemorativa 40 anos.  $7^a$  Ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2023b. PÊCHEUX, M. [1975]. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio.  $4^a$  ed., Campinas: Ed. da Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, M. [1981]. O estranho espelho da Análise do Discurso. Prefácio. *In:* COURTINE, J.-J. *Análise do discurso político*: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EdUFSCAR, 2009, p. 21 – 26.

PÊCHEUX, M. [1983]. *Discurso*: estrutura ou acontecimento. 2<sup>a</sup> Ed., Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, M. [1983]. Papel da memória. *In*: ACHARD, P. et al. Papel da memória. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 49 -57.

ROMÃO, L. M. S. O fora da rede: (co-mando de) arquivos no arquivo. *In:* MARIANI, B.; MEDEIROS, V.; DELA-SILVA, S. (org.). *Discurso, arquivo e...*Rio de Janeiro: 7Letras, 2011, p. 141 – 149.

SILVA, A. da R. *Dois presentes, dois passados, dois futuros*: funcionamento discursivo dos votos dos deputados na sessão do impeachment de Dilma Rousseff. 2021. 385f. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense. 2021. Disponível em: https://app.homologacao.uff.br/riuff/handle/1/21833. Acesso em: 16 jun. 2024.

# A narratividade do Holocausto em dois espaços de memória

Maria Cleci Venturini UNICENTRO Verli Petri UFSM/CNPq

A memória do Holocausto que tinha sido um fardo reservado aos judeus sobreviventes e suas famílias, torna-se algo comum, disseminado em todos os lugares do discurso social, torna-se banal, um emblema da cultura ocidental que até mesmo se mundializa.

(Robin, 2016, p. 234-5)

Para alguns, o já-dito é fechamento do mundo. Porque estabelece, delimita, imobiliza. No entanto, também se pode pensar que aquilo que se diz, uma vez dito, vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do permanece.

(Orlandi, 1996, p. 9).

# Entre caminhos, avanços e retrocessos, no repisar e no repetir: discurso

O que nos mobiliza e interpela, neste texto,são os movimentos do dizer e a circulação dos sentidos no discurso. Observamos que há uma narratividade do Holocausto, acentuadapela busca incessante da presentificação do acontecimento: 'o dar a ver' com vistas a constituir efeitos de verdade e de legitimidade. As duas epígrafes recortadas constituem efeitos no que nos propomos a discutir quando pensamos no Holocausto, especialmente, em museus e memoriais em (dis)curso, sempre como movimento, como trajeto, como percurso (Orlandi, 1999).

A citação de Robin (2016) dá visibilidade e faz ressoar a banalização da violência e o modo como um discurso se mundializa pela repetição de já-ditos (pré-construídos) e pelo retorno de memórias que resultam em efeitos de verdade/legitimidade, naturalizando práticas e repetibilidades, trazendo o passado como "uma força que nos habita e nos estrutura involuntariamente, inconscientemente, o tecido do qual somos feitos" (Robin, 2016, p. 215). A definição do passado como uma 'força' poderia funcionar para outros acontecimentos, mas não com a potência que sinaliza o Holocausto – acontecimento pretérito que retorna e se faz presença num incessante ressoar e latejar.

O discurso acerca do Holocausto, mesmo mundializado e constituindo-se como um já-dito, não se fecha, poisapesar do aparente efeito de sentido de delimitação e de imobilizaçãodo acontecimento, que uma vez dito "vira coisa no mundo: ganha espessura, faz história. E a história traz em si a ambiguidade do que muda e do permanece" (Orlandi, 1996, p. 9)¹. Nesse movimento, o passado retorna e é significado pelo presente que encaminha para um devir. Tal "espessura" interessa, especialmente, aos analistas de discurso, filiados à corrente materialista fundada por Michel Pêcheux, na França, e desenvolvida por Orlandi²(e outros analistas) no Brasil.

Os efeitos da espessura nos encaminham para a compreensão do discurso como denso, complexo e não transparente. Isso modifica a própria concepção de história e vai intervir também na noção de narratividade (Orlandi, 2017) que tanto nos chama a atenção. Já no tocante à permanência, à transformação e à presentificação

<sup>1</sup> A primeira edição da obra foi publicada em 1983, destacando-se marco fundador da Análise de Discurso, campo teórico em que Eni Orlandi foi/é e sempre será referência. Trabalhamos com a edição de 1996 e destacamos a edição comemorativa dos 40 anos da obra, publicada em 2023.

<sup>2</sup> É desse lugar de fundação de Eni Orlandi que a homenageamos, retomando seus escritos de 40 anos atrás, presentificando saberes que estão postos e que ressoam em nós, contribuindo com as reflexões aqui propostas.

podemos dizer que são funcionamentos dainterpretação, da qual os sujeitos não escapam (Orlandi, 2004) e os possíveis efeitos de sentidos ressoam pela história, mas não são estanques, dependem de sujeitos, de lugares, de filiações e, principalmente, de inscrições no fio do discurso.

Tomamos como objeto discursivo o Holocausto e os discursos sobre tal acontecimento, enquanto constitutivos do imaginário construído sobre o que foi e o que é o Holocausto. Buscamos recortes em diferentes espaços discursivos, vindos dediferentes lugares, dentre os quais destacam-se museus e memoriais (Venturini, 2023a), levando em conta "a latência dos sentidos e a pulsação da história" (Orlandi, 2023b, p. 54). Na perspectiva em que nos inscrevemos, entendemos que o acontecimentodo Holocaustocircula como narratividade (Orlandi, 2017) e se estrutura por discursos de testemunhospessoais e de construções de instituições. Assumimos que o discurso sobre o Holocausto não pode ser tipologizado como discurso autoritário ou polêmico e muito dificilmente como lúdico. Ele se inscreve em todas essas modalidades, mas extrapola todas elas, instaurando a contradição e, muitas vezes, o antagonismo.

Diante dessa nossa tomada de posição, buscamos responder à seguinte questão: Como a narratividade em torno do Holocausto discursiviza o embate entre memórias de testemunhos e as memórias guardadas/celebradas/vigiadas em museus, memoriais e lugares de guarda?

## Em vista do Holocausto em (dis)curso: suas inscrições

Filiamo-nos aos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso que reclamama história e a exterioridade, atam os fios, entrelaçam dizeres eretomam discursos que circularam antes em outros tempos e lugares, como pré-construídos (Pêcheux, 1997). Por esse funcionamento instauram efeitos de naturalidade,

repisando memórias e discursos que se repetem e apagam não-ditos e silêncios, construindo evidências de um discurso saturado e ilusoriamente monossêmico. Esse discurso circula nas mídias como discurso autoritário, que não possibilitaria negociação de sentidos e desconsidera o outro, especialmente, em discursos que envolvem práticas de acontecimentos traumáticos e segregacionistas.

Em Venturini (2020; 2022; 2023a; 2023b) identificamos resultados de pesquisas, tomando como objetos discursivos os museus, especialmente, aqueles que tratam do Holocausto. É importante destacar o quanto é difícil empreender análises neste campo do conhecimento, quando os analistas estão também expostos às dores vividas e testemunhadas, um enfrentamento para o sujeito analista e um desafio para o sujeito empiricamente constituído. O Holocausto é reconhecido como o acontecimento da Segunda Guerra Mundial, em que judeus e outros grupos vulneráveis foram vítimas do nazismo e da propaganda política que resultou em práticas totalitárias advindas de discursos que 'emocionavam' as massas. Esse emocionar as massas é que nos impulsiona a pensar os modos de significar o que chamamos de 'insignificado' - o indizível, o resto.

Entendemos 'resto' e 'indízível' como o impossível de ser narrativizado, tendo em conta os efeitos do trauma causado pelo 'colapso moral', que resulta do processo de animalização dos judeus, enquanto prisioneiros nos campos de concentração. Conforme (Gutermann, 2020, p. 43-44), "Não é à toa, que o ato de alimentar-se nos campos era chamado pelos alemães de *fressen* (devorar), termo que se aplica a animais. Os judeus não comiam, devoravam".

Antes de continuarmos, precisamos compartilhar o incômodo diante desse acontecimento e de uma questão que, apesar de passados tantos anos, ainda não pôde e talvez nunca possa ser completamente respondida/compreendida, qual seja: como a "arte de anestesiar as resistências, de absorver as revoltas pelo consenso e de abortar as revoluções" (Pêcheux, 2011, p. 92) impediu o povo

alemão de se contrapor a práticas totalitárias e de genocídio? Essa questão é respondia por Pêcheux (2011) no texto *Foi propaganda mesmo que você disse*, em que discute os modos de convencer, que entendemos como formas de encaminhar não só para o crer, mas também para o fazer.

Neste texto, Pêcheux (2011, p. 78) destaca as três teses da bio-psicologia da propaganda, que são: 1) o indivíduo se constitui por pulsões (alimentar/econômica e afetiva); 2) o processo objetivo dessas pulsões pode ser controlado, instrumentalizado e colocado a serviço de qualquer política a partir da linguagem (redes de metáforas difundidas na mídia); 3) uma 'guerra metafórica' é mobilizada como estratégia que 'direciona' os sujeitos para um lado ou outro, 'cegando-os', constituindo efeitos de que há somente uma direção possível.

O que nos interpela é o fato desses sujeitos aceitarem ir para os campos de concentração motivados pela promessa de um mundo melhor a partir do slogan 'o trabalho liberta' e a não-resistência diante da divisão entre os que podem trabalhar e os que não podem. Nos campos de concentração, aqueles que não serviam para o trabalho eram encaminhados para as câmeras de gás e os que estavam na fila dos que iriam 'viver' eram submetidos à condição de animais, sucumbindo como vítimas da inanição ou de doenças causas pelas más condições sanitárias.

Vale destacar que o III Reich não foi um movimento que se deu num curto espaço de tempo, com um líder chegando com um discurso sedutor de valorização da raça ariana e de desvalorização e desmoralização dos judeus, que foram retirados da vida pública e isolados em guetos e submetidos à miserabilidade, obrigando-os a lutar para sobreviver. Nesse processo de sequestro da dignidade humana e da minimização do mal, os judeus foram retirados da vida pública, sendo isolados em guetos e impedidos de frequentar escolas, comércios e outros espaços, configurando "a maior tragédia do Século XX" (Robin, 2016, p. 228) que a mídia popularizou como Holocausto.

Orlandi (2023b) propõe uma interpretação para as três teses de Pêcheux, explicitando que no espaço da "partilha eterna do racional e o irracional [...] joga a ideologia" (p. 44). Em sua reflexão, Orlandi nos encaminha para a argumentação, tomando a questão da interpretação "como observatório do funcionamento da ideologia." A autora explicita que a circulação de discursos que atingem grandes massas produz o que ela chamou de "violação ético-política da significação" (p. 45), à qual é difícil resistir. A grande maioria dos sujeitos sucumbem a ela sem ter consciência do que está acontecendo, posto que isso "é um jogo ideológico que não passa pela consciência, mas pela força do imaginário social". No caso do Holocausto, objeto ao qual nos dedicamos nesse momento, identificamos o funcionamento do que Orlandi tão bem descreve, o que foi assegurado por diferentes mecanismos de controle, tantas vezes expostos em espaços memoriais, museus e lugares de guarda.

A 'criação' de uma narratividade que os transformou em inimigos, legitima as práticas segregacionistas, que ultrapassaram os limites da compreensão humana. Podemos destacar a narratividade que vem do lado dos sobreviventes e as que se sustentam no revisionismo e na negatividade, que transforma o acontecimento em ficção e questiona inclusive os campos de concentração, utilizandose de atenuadores. A possibilidade de construção de narratividades vem de testemunhos, teorizados por pesquisas e obras de Agamben (2002, 2008), Seligmann-Silva (2008; 2022), Mariani (2016, 2021) e Robin (2016), para quem

é impossível escrever um testemunho que seja uma verdadeira narrativa com início, meio e fim, porque o procedimento para isso deve ser fragmentado, irregular, quebrado como um acontecimento censurado [...] e porque a memória daquele que fala e escreve com tantos anos de existência falha. (Robin, 2016, p.233)

Diante dessa impossibilidade de compreender a tragédia e o modo como os judeus foram recrutados/levados para os campos

de extermínio, interpelados ideologicamente pelo *slogan* 'o trabalho liberta', propomos discutir as redes de memória em funcionamento nas designações Holocausto e Shoah. Como já dizemos em Venturini (2022), dizer Holocausto ou Shoah não é indiferente aos sentidos, tendo em conta que os modos de nomear e designar acontecimentos convoca, reorganiza e faz trabalhar domínios de memória.

Para isso, a partir de Orlandi (1996 [1983]) colocamos em suspenso a eficácia da mídia, ancorando-nos nos pressupostos discutidos em *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Desta obra, recortamos os conceitos de discurso autoritário, considerando o referente e os participantes do discurso nos dois processos constitutivos da tensão constitutiva da formulação do texto: o parafrástico - "retorno constante a um mesmo dizer sedimentado - e o polissêmico - uma tensão que aponta para o mundo (a natureza, a sociedade, o outro)" (Orlandi, 1996, p. 27). Do discurso autoritário, privilegiamos o religioso, pois nossas pesquisas têm indicado a influência do discurso religioso nos modos de nomear o acontecimento em questão, que circula nas redes sociais e se popularizou como Holocausto e, do lado dos judeus, como Shoah.

As designações (Orlandi, 2002) são atravessadas pelo silêncio, produzem silêncio, sendo elas mesmas silêncio, considerando as vozes caladas e a preocupação dos nazistas com os lugares e com a possibilidade de restarem vestígios da 'memória do horror' (Beauvoir, 1987, no prefácio da obra *Vozes e faces do Holocausto*, de Claude Lanzmann). A designação Holocausto filia o discurso a domínios do conhecimento e, dessa forma, 'tenta' gerenciar sentidos e estancar a pluralidade interpretativa e a compreensão de que os sentidos sempre podem ser outros, como nos ensina Orlandi (2004).

Esse mecanismo de direcionamento da interpretação e da compreensão silencia a liberdade de os sujeitos poderem transitar por diferentes posições, naturalizando a violência, a dominação e a animalização, especialmente, dos judeus. Agamben (2008) sublinha

que Holocausto é o nome mais conhecido para o massacre do judeus e de certa forma indica como a mídia significa o acontecimento, encaminhando para o sentido filiado ao domínio do religioso. Já Guterman (2020, p.6) discute a Memória e a História do Holocausto e estaca os nomes Churban, Shoah e Holocausto, sinalizando que essa última designação indica que os judeus "foram queimados como forma de expiação por seus pecados (...)", como 'sacrifício divino'. Na perspectiva discursiva, a designação constitui redes de memória e instaura efeitos de sentidos de misticismo, encaminhando para modos de nomear um evento que escapa ao entendimento humano.

Shoah significa catástrofe em hebraico e instaura redes parafrásticas entre pecado e punição, retornando do livro de Jó, no qual Deus submete os homens inocentes a provações. Essa designação, de acordo com Guterman (2020), foi se transformando e perdendo com o tempo o caráter religioso, restando o aspecto histórico, que agrega ao discurso à dimensão de tragédia que atingiu não só o povo judeu, mas toda a humanidade.

O documentário Shoah (1985), realizado pelo cineasta Claude Lanszmann, fez circular essa designação, tornando-se um marco na narrativa do Holocausto, "a ponto de ser incorporada ao léxico francês para se referir, especificamente, ao massacre dos judeus europeus" (Guterman, 2020, p. 27). Holocausto e Shoah são designações que se configuram como tentativas de nomear o acontecimento que se inscreve nos limites da história por ser inexplicável e por não dar a dimensão dramática e desumana das práticas nazistas contra os judeus. A legitimação das designações constitui-se por narratividades relacionadas ao interdiscurso e a sujeitos, de acordo com Orlandi (2017), constituindo-se como uma forma de contar-se, de dar-se a ver, diante de 'memórias insuportáveis' (Guterman, 2020), do compreensível, humanizado.

As três designações, conforme o pesquisador, sinalizam que o antissemitismo se aprofunda devido a discursos filiados ao domínio

do religioso que continuam a destacar o povo judeu como 'pérfido', negando a eles, em muitos países e nas condições de produção do Holocausto, o direito de possuir terras e de exercer determinadas profissões. Enfim, tanto o Holocausto quanto a Shoah deslocam os sentidos da tragédia para o impossível de controlar, sendo que a primeira significa "queimar pelo fogo" e a segunda, tragédia. Assim, impedem a reversibilidade e, conforme Orlandi (1996), desconsideram o interlocutor.

O trabalho com testemunho instaura no discurso efeitos de reversibilidade e ao mesmo tempo a contradição, abrindo para possíveis sentidos outros, que apagam o funcionamento do discurso autoritário (Orlandi, 1996), começando pela designação Holocausto, como é mais conhecido esse acontecimento.

## Movimentos analíticos sobre a narratividade: busca por (in) conclusões

Se há silenciamento, há também a variança. As versões possíveis. Confronto e contradição se tocam. A museificação é a prática da estabilização que, no entanto, se movimenta, na significação, pela falha na ideologia. É no esquecimento, que se movimentam os sentidos, e não no já dito, lembrado e arquivado. (Orlandi, 2017, p. 74)

Ao longo do texto destacamos a narratividade como o "testemunhar como gesto de resistência é colocar palavras no indizível do real da história, ou ainda, é buscar sentidos para denunciar as práticas de destituição subjetiva" (Mariani, 2021, p. 73). Para Seligman-Silva (2008, p. 65), o testemunho é uma necessidade dos sobreviventes para instaurar uma relação com os outros e, também, para narrar o trauma e poder retomar a vida: trata-se, de acordo com o pesquisador, "de uma complexa política de memória". Já para Agamben (2008), o verdadeiro testemunho é aquele que não pode testemunhar, que morreu nas câmeras de gás, ou de doença e

inanição. Aqui instaura-se o movimento contraditório entre o dizer que chega ao tempo presente pelos sobreviventes e a interdição do dito pela morte, pelo desaparecimento precoce, pelo impossível.

O que nos propomos a discutir é que testemunhos se constituem em narratividades e, na perspectiva discursiva, considerando que um mesmo acontecimento comporta distintas versões possíveis pelas quais o "confronto e a contradição se tocam" (Orlandi, 2017, p. 74). Em nosso gesto de análise, trazemosespaços distintos, sublinhando que um mesmo acontecimento se faz em (dis)curso, conforme Venturini (2022),a partir de redes de memória que nem sempre andam na mesma direção.

Podemos adiantar que o testemunho se pauta no passado, no experienciado, no vivido e atende às expectativas dos sujeitos, que organizam museus e memoriais. Do nosso lugar de analistas de discurso e da nossa posição-sujeito, ressalvamos que a tomada de posição do sujeito, e o acontecimento histórico, no que tange a datas, dados, documentos e os espaços não constituem os mesmos efeitos, pelo contrário, rompem com a regularidade, por estarem vinculados a sujeitos outros, filiados a diferentes redes de sentido e a partir de condições de produção peculiares.

Para discutir o modo como esses espaços se organizam e contam uma suposta mesma históriade modo diferente e dão visibilidade à diferença e à variança, conforme Orlandi (2017), recortamos dois espaços: o Museu do Holocausto de Curitiba e o Memorial às Vítimas do Holocausto (Rio de Janeiro)³, como espaços memoriais na narrativização do acontecimento mais trágico e polêmico do século XX, o qual continua sendo traumático, por se constituir pelo indizível e pelo que Agamben (2008) chama de 'resto', que entendemos como

<sup>3</sup> O Museu do Holocausto de Curitiba está localizado à rua Agostinho Macedo, Bairro Retiro, 248, Curitiba e o Memorial às vítimas do Holocausto encontra-se no Parque Ytzhak Rabin, no Mirante do Pasmado, em Botafogo, Rio de Janeiro.

o impossível de discursivizar, apesar de tantos anos já passados.

O Museu do Holocausto de Curitiba foi fundado em 2010 e faz parte da Rede Latino Americana para o Ensino da Shoah (LAES), criada em junho de 2020, a partir do fechamento temporário de centros culturais, museus e memoriais<sup>4</sup>. É importante sublinhar que o espaço memorial, em tela, foi o primeiro na América Latina e que o Memorial às vítimas do Holocausto do Rio de Janeiro foiinspirado Museu de Curitiba. Mesmo assim, os dois espaços *não* se dão a ver/ler/interpretar e compreender da mesma forma (Venturini, 2024), já que o lugar e os compromissos dos sujeitos com a memória e com o que circulou antes em outros lugares estruturam a narratividade. E esse estruturar pressupõe e reclama o direcionamento do contar, tecendo redes de memória e, consequentemente, sinalizando para as filiações ideológicas e os domínios de memória convocados pelos domínios de memória, fazendo-os 'trabalhar' e constituir efeitos de sentidos (Pêcheux, 2002).

Quem visita o Museu de Curitiba é interpelado pelo enunciado "Por toda a vida vamos lembrar" sabe que é o crachá que se recebe antes do início da visitação. Os visitantes recebem, também, o aviso de que a visita será inesquecível e o texto-imagem<sup>5</sup> número 01 dá visibilidade a isso, destacando as marcas identitárias dos judeus representadas pela estrela amarela, vazada para fora do crachá como algo que continua para além desta imagem.

<sup>4</sup> Cf. <a href="https://www.museudoholocausto.org.br/o-museu/rede-laes/">https://www.museudoholocausto.org.br/o-museu/rede-laes/</a>, acesso em 31 de outubro de 2023.

<sup>5</sup> Mobilizamos a designação texto-imagem por entendermos que a imagem, assim como o texto, encaminha para discursos e se constitui por não-ditos, silêncios e por redes de memória que significam e se filiam a domínios de memória (Venturini, 2022, 2023, 2024).



Fonte: Montagem organizada a partir de fotografias capturadas por Maria Cleci Venturini, em 20 de agosto de 2022.

Entendemos que se trata de um texto-imagem pelas redes de memória que se constituem e pelos discursos que retornam, reafirmados pelo crachá, ressoando por essa referência a 'necessidade' de testemunhar, de dizer sobre. Palavras e imagens compõem sentidos, impactam os visitantes, dando a oportunidade de saber mais sobre tal acontecimento.

Já o texto-imagem número 2 foi recortado por nós por chamar a atenção dos visitantes para a "Exposição Feitos e Efeitos", interpelando-os à imersão no espaço de memória,trata-se de constituir efeitos de que os visitantes ingressam no museu, mesmo antes dasua 'entrada' efetiva. A exposição está disponível, também, no site oficial do museu<sup>7</sup>. Nesse espaço, uma ao lado da outra, são apresentadas

 $<sup>6\,\</sup>mathrm{Os}$ textos-imagem fazem parte do arquivo pessoal de Maria Cleci Venturini e foram capturados em visita a esses espaços.

<sup>7</sup> A exposição Feitos e Efeitos pode ser visitada no site <a href="https://www.museudoholocausto.org.br/memoria/exposicoes/feitos-e-efeitos/">https://www.museudoholocausto.org.br/memoria/exposicoes/feitos-e-efeitos/</a>, onde se encontram mais detalhes dos judeus que se destacaram em diferentes domínios do conhecimento.

112 personalidades judias, designadas "gênios da humanidade". Trata-se de um mecanismo que 'traz/é' luz na obscuridade e dá forma humana e testemunhal ao Holocausto, mesmo sem referir a ele textualmente, legitimando, desse modo os 'feitos' do povo judeu por destacar os 'efeitos' de práticas sociais, culturais e históricas imputadas a um'nós'.

Texto-imagem 2: A exposição



Fonte: Fotografia capturada por Maria Cleci Venturini, em 20 de agosto de 2022.

Anne Frank é apresentada como um testemunho permanente do amor ao próximo e à vida. O painel que a rememora/comemora está disposto no pequeno jardim que antecede a entrada no Museu e não tem como o visitante não ler o que esse painel traz como testemunho. Ao ter esse primeiro contato, o visitante é convidado a continuar acreditando na 'bondade humana', conforme o texto-imagem número 3,apesar de todo o sofrimento e dos tantos mortos, ressoando também a infância perdida de muitas crianças; o cativeiro da menina e de sua família, o campo de concentração e a sua morte. Metaforicamente, por Anne Frank retornam outros sujeitos e outras histórias.

Texto-imagem 3: Testemunho que sensibiliza



Fonte: Fotografia capturada por Maria Cleci Venturini, em visita realizada ao Museu em 20 de agosto de 2022.

O que queremos destacar é que o testemunho, nesse jardim, está palpável, presente-ausente, e que a narratividade se dá pelos textos que 'conversam' e se constituem por entrelaçamentos de memórias e por pesquisas que se diferenciam e continuam a desafiar os sujeitos. A fixação desta frase num muro diz muito da dureza de um tempo vivido e experimentado por alguém que sobreviveu. De fato, o Memorial convoca os visitantes a experimentar diferentes emoções.

Trazemos o Memorial às vítimas do Holocausto, do Rio de Janeiro, tendo em conta que a narrativizaçãodesse acontecimento apresenta outras nuances do genocídio. Trata-se de uma exposição permanente e a partir dela ocorre a apresentação de memórias e de relatos de vítimas sobreviventes, enfocando judeus, mas também negros, pessoas com deficiência física e mental, comunidade LGB-TQIAPN+, Testemunhas de Jeová e outros grupos. Os textos-imagem que trouxemos desse Memorial às vítimas do Holocausto também sinalizam para o domínio do religioso, a partir de um discurso que aproxima o Holocausto da violação dos mandamentos da Lei de tempos, repassada por Moisés, destacando o sexto mandamento "Não matarás". Esse encaminhamento dá visibilidade ao que discutimos,

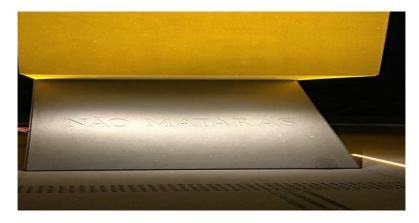
nesse mesmo texto e, em Venturini (2022), sobre as designações desse acontecimento como Holocausto, Shoah e Churban.

No discurso religioso, não há espaço para negociação de sentidos, a qual, de acordo com Orlandi (1996, p. 239) "é a condição do discurso", mas é anulada no discurso autoritário, em que somente um dos sujeitos falaria, calando a voz do outro, podendo-se interpretar que o sujeito não se desdobra, continuando a ser sempre o «eu" sem o "tu", há "o sujeito-Sujeito" (Orlandi, 1996, p. 241).

A relação Holocausto e o domínio do religioso minimiza a morte de seis milhões de judeus, pois se pode ler/interpretar/compreender que houve somente a infração ao mandamento de Deus e esse 'pecado' pode ser perdoado. O memorial é o monumento a céu aberto dividido em blocos que presentificam os dez mandamentos e destaca "Não matarás", podendo significar uma memória que ficou muito tempo encoberta e só pode ser explicada pelo domínio do religioso, em que o mandamento destacado impossibilita discussões e mostra a intensidade da violação da Lei de Deus.

Em visita ao Memorial às vítimas do Holocausto chamou a atenção a parte externa desse espaço, filiando a narratividade que os visitantes encontram a partir das exposições ao discurso religioso. Há destaque para o 6º. Mandamento e para o monumento que aponta para o alto, sinalizando que se pode analisar o espaço e o modo como ele se apresenta a partir de metáforas, que dão visibilidade a memórias silenciadas, que podem estar em consonância com o projeto de gestão desse espaço ou se contrapondo a esse projeto.

Texto-imagem 4: O 6°. Mandamento



Fonte: Fotografia capturada por Maria Cleci Venturini, em 08 de junho de 2023.

Texto-imagem: 05



Fonte: Fotografia capturada por Maria Cleci Venturini em 08 de junho de 2023.

O texto-imagem anterior encaminha para uma narratividade filiada às leis de Deus, as quais diante de tudo que o visitante vai encontrar dentro do Memorial instauram a contradição que encaminha para diferentes interpretações, dentre as quais se pode

compreender o tamanho do equívoco e do crime contra leis divinas ou para o perdão e o imaginário de um Deus-Pai.

Vale destacar que o memorial abre para práticas sociais e o visitante encontra na saída, depois de passar pela exposição, um espaço designado "Corredor dos Direitos Humanos" e um espaço destacado para Anne Frank, em que as crianças podem escrever cartas à menina autora do best-seller "Diário de Anne Frank". O ambiente sombrio e a música funcionam como uma regularidade que marca os dois espaços. O reforço, para o efeito de sentido de memória subterrânea, consolida-se pela localização do Memorial, no subsolo do Monumento. Os dois espaços destacam a educação, mas o Museu de Curitiba, inaugurado em 2011, tem uma atuação mais forte nesse sentido, organizando Exposições itinerantes e atendimento especial a pesquisadores e a estudantes.

Enfim, ainda há muito o que dizer sobre o Holocausto e tudo que foiexposto e discutido até aqui nos indica a necessidade de continuar pesquisando para compreender mais e melhor os discursos que estão em circulação e nos dão a conhecer o que teria sido o Holocausto, indicando e referendando a incompletude do discurso e a língua dividida e permeada da impossibilidade de tudo dizer.

### REFERÊNCIAS

AGAMBEN, GIORGIO. O que resta de Auschwitz. São Paulo: Boitempo, 2008.

AGAMBEM, Giorgio. Homo Sacer. *O poder soberano e a vida nua I.* Trad. Henrique Burico. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

GINZBURG, J. Linguagem e trauma na escrita do testemunho. *Revista Conexão Letras*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, 2008. Disponível em:<a href="http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/issue/view/2581/showToc">http://seer.ufrgs.br/index.php/conexaoletras/issue/view/2581/showToc</a>. Acesso em:1 Jun. de 2024.

GUTERMAN, Marcos. Holocausto e memória. São Paulo: Contexto, 2020.

LANZMANN, Claude. *Shoah:* vozes e faces do Holocausto. Prefácio de Simone de Beauvoir. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

MARIANI, Bethania. Testemunho: um acontecimento na estrutura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* - v. 12 - n. 1 - p. 48-63 - jan./jun. 2016. Disponível em: <a href="https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5890/3896">https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5890/3896</a>, acesso em jun. de 2024.

MARIANI, Bethania. *Testemunhos de resistência e revolta*: um estudo em Análise do Discurso. Campinas: Pontes, 2021.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso:* princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. 4. ed., Campinas-SP: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni. *As formas do silêncio:* no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas. SP: Editora da UNICAMP, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5.ed. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, Eni P. *Eu, tu, ele:* discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes, 2017.

ORLANDI, Eni P. *Argumentação e Análise de Discurso*. Conceito e análises. Campinas, SP: Pontes, 2023a.

ORLANDI, Eni P. Violação ético-politica da significação e silêncio. In: DIAS, Cristiane Costa; COSTA, Greciely C. da; BARBAI, Marcos A. *Manifesto Silêncio*: uma leitura da obra de Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023b, p. 37-52.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi *et al.* Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. 3<sup>a</sup>. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Foi "propaganda' mesmo que você disse? In: PÊCHEUX, MICHEL. *Análise de Discurso*: textos selecionados por Eni Orlandi. 2. ed. Campinas-SP: Pontes, 2011, p. 73-92.

ROBIN, Régine. *A memória saturada*. Trad. Cristiane Dias e Greciely Costa. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2016.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Narrar o trauma: escrituras híbridas das catástrofes. Revista *Gragoatá*, 13(24), p.101-117, 2008.

254

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *A virada testemunhal e decolonial do saber histórico*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2022.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus em (dis)curso na/por uma história de nunca acabar. IN: VENTURINI, Maria Cleci; RASIA, Gesualda dos Santos. *Museus, arquivos e discursos:* funcionamentos e efeitos da língua da memória e da história. Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 01, p. 21-36.

VENTURINI, Maria Cleci. Holocausto e silêncio em (dis)curso. *Línguas e Instrumentos linguísticos*, v. 25, p. 201-213, 2022.

VENTURINI, Maria Cleci. A produção do conhecimento em museus: um estudo preliminar sobre o Museu do Holocausto. In: VENTURINI, Maria Cleci e LACHOVSKI, Marilda (Orgs.). *Museus, memoriais e arquivos*: a língua na história. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2023a, v. 1, p. 245-268.

VENTURINI, Maria Cleci. Museus e memoriais em (dis)curso para além da história e do patrimônio. *Diálogos Pertinentes*: Revista Científica de Letras, v. 18, p. 8-21, 2023b. Disponível emhttps://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3818

VENTURINI, Maria Cleci. *Imaginário urbano*: espaço de rememoração/comemoração. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2024.

# A contenção da polissemia no discurso da *Mídia Ninja*

Alexandre Ferrari UNIOESTE/CNPq

Neste artigo, pretendo mostrar como a relação entre os discursos Jornalístico e Autoritário, Orlandi (1987), é constitutiva. E para dizer dessa relação, trago aqui como corpus analítico publicações da Rede de Comunicação Mídia Ninja.

Segundo Orlandi (1987), há dois processos fundamentais no funcionamento da linguagem: o da polissemia e o da paráfrase. A polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase como sendo formulações diferentes para o mesmo sentido. No discurso autoritário, temos a polarização da paráfrase, no lúdico a da polissemia e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre a paráfrase e a polissemia, entre o mesmo e o diferente. (Orlandi, 1987, p. 84).

Mariani, (1998), citando Beacco & Moirand (1995, p. 4) nos diz que, esses autores, sem mencionar o discurso jornalístico, atribuem um aspecto didático aos discursos midiáticos, uma vez que para transmitir informações eles comparecem permeados por uma série de funcionamentos discursivos e generalizações de um campo de saberes já estabelecidos. (Mariani, 1998, p. 61).

Eu acrescentaria aos funcionamentos discursivos elencados pelos autores citados por Mariani (1998) alguns enunciados e funcionamentos bastante recorrentes no discurso pedagógico e presentes no discurso jornalístico: um "passo a passo" que leva o leitor

a "compreender" aquilo que o discurso jornalístico quer dizer. Eu selecionei para esta apresentação apenas um enunciado: "*Entenda o caso*". Existem outros: *Leia mais*, por exemplo.

São caixas (de textos ou de imagens) que no discurso jornalístico impresso e eletrônico acompanham os novos relatos jornalísticos, sustentam os efeitos do já-dito e marcam a ancoragem dos sentidos em alguma outra cena. Escrever sobre o discurso jornalístico nos coloca próximos da tarefa de perceber a retomada das memórias e de arquivos estabilizados, flagrando os seus gestos de atualização. (Romão; Ferrarezi, 2006).

Orlandi (1987, p. 85) nos diz que o discurso pedagógico é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único). Às vezes a palavra é concedida, mas, em geral, para ser refutada.

O imaginário sobre a mídia alternativa é o de que ali, na circulação das informações, há uma variedade maior de vozes, sobretudo porque ela (e aí estou me referindo especificamente), a*Mídia Ninja* se diz romper com as formas tradicionais de produzir informação. Além disso, esta *Rede de Comunicação*, ao falar de si, desloca sentidos colados ao funcionamento da grande imprensa sobre a presença de vozes participantes com o uso de *denominações* específicas.

Estou me referindo, é claro, à forma como o discurso da *Rede* de Comunicação Mídia Ninja diz de si, à forma como essa *Rede* supõe filiar-se discursivamente àquilo que coloca em circulação.

SD1. Somos uma rede de comunicação livre que busca novas formas de produção e distribuição de informação a partir da tecnologia e de uma lógica colaborativa de trabalho. Entendemos a comunicação democrática como um direito humano e defendemos o interesse público, a diversidade cultural e o direito à informação, visibilizando pautas de

comunicação, causas identitárias, cultura, meio ambiente, juventude e outras que **dialogam com os desafios do século XXI**. (Mídia Ninja, Quem somos, 2023, negritos meus).

Ao se dizer, a *Mídia Ninja* parece colocar em circulação uma disputa de sentidos sobre os objetos discursivos de forma que os participantes (de um lado a *MídiaNinja vs.* um outro - esse outro, em geral, é agrande imprensa, mas pode ser qualquer outro meio de comunicação) procurem dominar o seu referente, dando-lhe uma *direção*, indicando perspectivas, o que Orlandi (1987, p. 15-16) chama de polissemia controlada.

No discurso autoritário, **o referente está "ausente"**, oculto pelo dizer; **não há realmente interlocutores**, mas um agente exclusivo, o que resulta na *polissemia contida* (o exagero é a ordem no sentido em que se diz "**isso é uma ordem**", em que o sujeito passa a instrumento de comando). Esse discurso recusa outra forma de ser que não a linguagem. Considerando-se que o DP (discurso polissêmico) se insere entre os discursos do tipo autoritário, procuraremos caracterizá-lo enquanto tal. (Orlandi, 1987, p. 15-16, aspas da autora e negritos meus).

A *Mídia Ninja* ao se dizer *livre* marca uma posição em oposição ao outro. Essa relação, muito provavelmente, diz sobre aquilo que é possível ser dito, sobre aquilo que não é possível dizer e sobre a circulação de sentidos. Os grandes meios de comunicação se vendem como independentes, como se falassem do mundo de um lugar privilegiado, fora do ideológico, a partir de uma língua que funcionaria como um instrumento de comunicação.

Nos deparamos aqui com as denominações *independente*, de um lado, e *livre*, do outro. Ambas produzindo efeitos de autonomia em relação às posições ocupadas por cada um dos meios de comunicação.

Dizer-se livre é deslocar sentidos econômicos, políticos, culturais que inscrevem a Midia~Ninja em uma Formação Discursiva

que confronta o seu funcionamento ao funcionamento discursivo dos grandes meios de comunicação: ao dizer de si, na escolha da denominação *livre*, a *Mídia Ninja* delimita o seu campo de atuação e o campo de atuação da grande imprensa: sou isso *vs.* aquilo que o outro não é não/pode ser.

Só seria relevante dizer-se *livre*, se essa liberdade construísse uma posição discursiva que coloca este meio de comunicação em oposição aos demais.

Além disso, a *Mídia Ninja* diz de uma *comunicação demo- crática* que reforça os sentidos de *independência* e de *liberdade*, uma vez que para produzir uma *comunicação democrática* e *livre* é preciso romper com as supostas filiações políticas e econômicas próprias dos meios de comunicação que não podem desocupar esse lugar: lugar esse recusado pela *Mídia Ninja*.

Há sítios de significância em torno do funcionamento da imprensa alternativa postos aqui no uso dessas denominações (*livre/democrática*) escolhidas pela *Rede de Comunicação* para dizer-se e para se opor ao funcionamento (discursivo) dos demais meios de comunicação.

E aí eu chego ao enunciado *Entenda o caso* muito presente nas matérias postas em circulação nos meios de comunicação. Aqui, como disse, vou olhar para esse funcionamento a partir do que a *Mídia Ninja* produziu.

O discurso pedagógico cumpre a função de amparar o discurso informativo, criando uma linha de raciocínio por meio do didatismo na organização estrutural no texto escrito, ao mesmo tempo em que as matérias de cunho pedagógico avançam na produção do que dizer (com novos conteúdos) e do como dizer (com recontextualização).

ENTENDA O CASO		
DATA DE PUBLICA- ÇÃO	INFORMAÇÃO NOVA (ATUALIZADA)	AQUILO QUE DEVE SER RETOMADO PARA COM- PREENDER AQUILO QUE FOI ATUALIZADO
22/08/23	Liana Cirne Lins: Entenda o caso Lula	Entenda o caso Lula.  Para compreendermos o processo é fundamental entender o objeto e os limites do processo.
04/05/23	Brasil desconhece violação de direitos humanos e se desculpa com quilombolas de Alcântara (MA)	Entenda o caso  O Centro de Lançamento de Alcântara foi construído nas proximidades da capital São Luís na década de 1980 pela Força Aérea Brasileira (FAB) como base para o lançamento de foguetes. Na época, 312 famílias quilombolas de 32 povoados foram retiradas do local e reassentadas em sete agrovilas.
26/04/23	Corte internacional julga o Brasil por violações contra quilombolas de Alcântara (MA)	Entenda o caso  Na época da construção, 312 famílias quilombolas, de 32 povoados, foram retiradas do local e reassentadas em sete agrovilas. Alguns grupos permaneceram no território e, conforme os denunciantes, sofrem com a constante ameaça de expulsão para a ampliação da base

PF aponta mandan-Entenda o caso 23/01/23 Ambos viajavam pela região te dos assassinatos de e entrevistaram indígenas e Dom e Bruno: Univaia ribeirinhos para produção alerta para manter inde reportagens de um livro vestigações. sobre invasões de áreas indígenas, que seria publicado em 2023. O Vale do Javari, há anos é pressionado pela atuação intensa de narcotraficantes, pescadores, garimpeiros e madeireiros ilegais, que tentam expulsar os povos tradicionais da região para avançar em seus negócios. Entenda o caso WESCLEY NÃO! Torce-13/07/22 Em maio de 2016, Wesclev doras do Sport barram foi acusado de agressão concontratação de jogador tra a sua noiva, que estava acusado de agressão grávida de três meses, na contra sua noiva. Clube ocasião em que o jogador nenão se posicionou. gociava a volta para o Ceará. O caso, embora não tenha gerado maiores desdobramentos na esfera judicial, voltou à tona para a torcida leonina, sobretudo para as mulheres torcedoras do clube. Um dos materiais mais utilizados, contrários à contratação do atacante, foi a imagem do time entrando em campo com uma faixa escrita "Violência contra a mulher não tem VAR. É cartão vermelho." Conteúdo que o clube apresentou há pouco mais de três meses. em 6 de abril, na partida contra o Salgueiro pelo Campeonato Pernambucano, na Ilha do Retiro. O Sport Club do Recife ainda não se posicionou oficialmente.

30/05/22	Erika Hilton e Guilherme Cortez acionam MP por transfobia na Expoagro Franca	Entenda o caso  Um vídeo que circulou nas redes neste final de semana flagrou o momento em que uma mulher transexual e o namorado foram agredidos na Expoagro, em Franca (SP). Nas imagens, ela tenta separar a briga entre o namorado e outro rapaz quando alguém a desfere dois socos no rosto. O agressor, identificado como o mestre de obras Augusto César, de 30 anos, é retaliado por bater em mulher e ele justifica: "É travesti".  Ao G1, o casal afirmou que procurou a delegacia e registrou boletim de ocorrência por lesão corporal, com queixa alterada posteriormente para transfobia. O caso foi registrado na Central de Polícia Judiciária (CPJ) de Franca.
18/05/22	Arthur do Val tem man- dato cassado e fica inele- gível por oito anos	Entenda o caso  O então deputado Arthur do Val foi à fronteira entre a Eslováquia e a Ucrânia, país em situação de guerra, para, segundo ele, ajudar os ucranianos contra a Rússia. Ele enviou áudios a amigos, divulgados posteriormente pela imprensa, em que elogiava a beleza das refugiadas ucranianas e dizia que as mulheres de lá são "fáceis" por serem pobres.

Em geral, na *Mídia Ninja*, o "Entenda o caso" trata de uma trajetória cronológica, da apresentação de informações com preponderância de elementos gráfico-visuais (fotografia, desenho, diagrama estatístico etc.) integrados em textos sintéticos e dados numéricos como complemento ou síntese ilustrativa de uma notícia.

Beacco e Moirand (1995, p. 4) nos disseram que os discursos midiáticos comparecem permeados por esquemas, desenhos, além de definições, explicações, estatísticas, questionamentos e citações de autoridades, enfocando assim, um acontecimento singular a partir de generalizações.

Essas caixas funcionam a partir de uma complexidade visual e de um detalhamento das informações que, mesmo que não sejam ainda comprovadas (na experiência jornalística de escrever antes de verificar os fatos), produzem um efeito de verdade. Há uma recontextualização para criar um cenário de controle sobre os sentidos nas/das análises produzidas pela Rede de Comunicação.

SD2.**Valorizamos a multiplicidade de parcialidades** e buscamos alinhar a informação com um conjunto de valores e direitos sociais, com os quais temos compromisso e que para nós são fundamentais. **Nossas pautas são nossas causas**. Acreditamos no movimento e na transformação social, a partir de uma experiência radical de mídia livre e distribuída, a serviço de uma nova narrativa social, mais comunitária e mais afetiva. (*Mídia Ninja*, Quem Somos, Fac, Perguntas frequentes, 2023, negritos meus).

Além dessa organização visual, a *Rede ainda dispõe* de um volume de matérias fragmentadas (Leia mais) que em princípio não permitiriam que o leitor compreendesse por si só a relação entre os fatos. A compreensão passa pelo arremate produzido pelo articulista, pelo autor ou pela rede de profissionais responsáveis pela matéria.

Diante da possibilidade de informações ainda em curso ou imprecisas, visto que dependem de investigações (jornalísticas,

mas também de investigações outras), surge o box (às vezes com informações repetidas) como um efeito adotado pelo jornalismo para complementar a notícia principal e também para relembrar o fato/ os fatos que desencadeou (desencadearam) as notícias publicadas.

O box funciona também como um ponto de ancoragem de uma memória: só é possível uma atualização, só é possível compreender essa atualização porque houve um percurso. O percurso e a atualização reforçam os efeitos de imparcialidade, objetividade, verdade. É preciso que o interlocutor siga o indicado: que o leitor tome uma atitudepara compreender a atualização é fundamental fazer essa retomada: ela é a única possibilidade para entender a atualização.

Sobre a imparcialidade e a verdade, a Mídia Ninja nos diz que

SD3. O Jornalismo – assim como a ciência – apoiaram-se historicamente na noção de imparcialidade como forma de ter credibilidade e legitimidade. Contudo, com uma nova lógica de troca de conteúdo e com novas possibilidades de audiência, mais do que buscar uma única "verdade" para os fatos, temos hoje uma multiplicidade de leituras e possibilidades, e isso é o que qualifica atualmente o conteúdo e é a base da troca de informação e credibilidade. (*Mídia Ninja*, Quem Somos, Fac, Perguntas frequentes, 2023, negritos meus).

A retomada nem sempre foi uma atualização, ela pode aparecer apenas no box como auxílio para que o meio de comunicação possa dizer o que diz, mas pode também ter sido uma atualização (agora desatualizada) e não menos importante para a compreensão do que está sendo dito. Há sempre a possibilidade de reviravolta dos fatos, das evidências, de que ocorra uma delação premiada de última hora, de que um relógio cravejado de diamantes se perca, seja vendido e seja comprado outra vez etc.

Seja factual ou especial, a reportagem **pode ter sequências**. Ou seja, **pode direcionar para produção de outras reportagens**, com desdobramentos, novas descobertas e repercus-

sões. Essa continuidade suscitada por assunto anterior chama-se "suíte". As suítes renovam uma notícia passada com outra notícia e, geralmente, devem ser lembradas, pois há leitores que não estão inteirados do que ocorreu antes e a eles se deve uma explicação resumida do tipo "entenda o caso". (Chocorosqui, 2018, p. 13, aspas do autor e negritos meus).

Discursivamente o "Entenda o caso" com o uso do imperativo indicando uma ordem/instrução direta que implica um *Quem* ocupando uma posição de autoridade, e um *Para Quem* que deve entender que está sendo dirigido a agir de uma maneira específica.

O uso do imperativo produz efeitos diversos: e inscreve no discurso uma relação de poder que produz evidência de *Quem* sabe o que deve ser feito, como deve ser feito por *Quem* assume a posição de comando.

A denominação "entenda" coloca o foco na ação mental do Leitor (*Para Quem*) e sugere que a compreensão do caso (não) é apenas uma questão de conhecimento passivo, mas exige esforço cognitivo por parte do leitor. O enunciado enfatiza a responsabilidade do leitor em processar informações e chegar "àquela compreensão".

O enunciado "Entenda o caso" pressupõe que há algo a ser compreendido e que essa compreensão é importante, desejável e necessária. Isso implica que o caso é relevante e que o leitor precisa estar informado ou ciente dele. O enunciado também pressupõe que o leitor pode, ao seguir os comandos, entender a atualização realizada.

O enunciado ainda estabelece aquilo que *DEVE* ser compreendido. Não é qualquer interpretação possível, desejável pelo *QUEM*. Ao cumprir as etapas estabelecidas pela Mídia Ninja, neste caso, o leitor (*PARA QUEM*) pode estar seguro de que o caso foi bem compreendido.

O meio de comunicação na indicação da retomada reforça o mito de *objetividade* (construído em torno do funcionamento

do discurso jornalístico) e também reforça o sentido de que ocupa um lugar privilegiado, fora do ideológico, para dizer do mundo (*o discurso sobre*).

O dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise (Petri, 2013). A autora argumenta que é impossível precisar de onde se inicia esse processo, já que ele pode ou não se iniciar na teoria, bem como na análise, no contato do analista com seu objetivo a ser analisado. Essa relação imbricada entre teoria e método é constitutiva do discurso na perspectiva Pecheutiana de Análise de Discurso, admitindo a impossibilidade de se empregá-laapenas como método. Tal procedimento metodológico, como assevera Pêcheux [1982] 2002, p. 54), "não se constitui em duas fases sucessivas, mas de uma alternância, de um batimento, não implicando que a descrição e a interpretação sejam condenadas a se "entremisturar" no indiscernível". Assim, a Análise de discurso Pecheutiana é ao mesmo tempo teoria e método de investigação.

Além disso, a Análise do Discurso auxilia na compreensão do funcionamento do discurso, de forma a produzir gestos de interpretação que fogem, como já mencionado, à análise do conteúdo. Orlandi (2008) afirma que a *leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita*, diante disso, a nossa hipótese é a de que a constituição do sujeito-aluno como autor se inicia no seu gesto de interpretação do texto. Se a escola compreende o texto como um veículo de informação com sentido único, a assunção da autoria do aluno estará prejudicada, já que, de acordo com Orlandi (2008), a função autor é aquela mais próxima do social, responsável pela coesão e pela coerência do texto, levando-se em conta o interlocutor. Mas, se a escola compreende e trabalha o caráter prático e social da língua e o texto como peça de linguagem (Orlandi, 2008), a função autor do aluno será facilitada.

O gesto de interpretação é um dos impactos desse artigo em relação àquilo que se diz sobre o funcionamento do discurso jornalístico digital de forma a auxiliar também na produção de material didático para professores da educação básico até a universidade.

O efeito de sentido de que o meio de comunicação diz apenas o que deve ser dito é amarrado nessa indicação que deve ser seguida pelo interlocutor.

Para finalizar, eu trago aqui as palavras de Orlandi (1987, p. 15-16) sobre a contenção da polissemia nos discursos autoritários: não há interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido militar em que se diz "isso é uma ordem", em que o sujeito passa a instrumento de comando). E neste caso a contenção é um meio para produzir um sentido único, controlar a interpretação e garantir que *A leitura* foi realizada.

#### REFERÊNCIAS:

BEACCO, Jean-Claude; MOIRAND, Sophie. Autour des discours de transmission de connaissances. *Langages*, Paris, n. 117, p. 32-53, mars. 1995.

CHOCOROSQUI, Márcio. *Manual de Redação Asco*. Rio Branco, UFAC, 2018.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa*: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Revan, 1998.

ORLANDI, Eni. *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 2008.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*: As formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso*: Estrutura ou Acontecimento. Campinas: Pontes, 2002.

PETRI, Verli. O funcionamento do movimento pendular próprio às aná-

lises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da Análise de Discurso. In: PETRI,V.; DIAS, Cristiane (org.). *Análise de Discurso em perspectiva:* teoria, método e análise. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. pp. 39-48

RABELO, Ana Paula; MAGALHÃES, Izabel; CUNHA, Tiago Martins da.. A presença do discurso didático no texto jornalístico do portal G1. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 20(1), 2019.

# Fake news e saúde: gestos de leitura entre o autoritário e o polêmico<sup>1</sup>

Jonathan Ribeiro Farias de Moura FIOCRUZ Viviane dos Ramos Soares FIOCRUZ

## Introdução

Nossa proposta neste capítulo é refletir sobre o fato de que a construção de um sujeito-leitor crítico não possui um caráter automático, mecânico, mas um caráter ético, atravessado pela ideologia, em que a leitura e a interpretação estejam ligadas ao polêmico na escola. Nosso interesse, de modo geral, é dar visibilidade ao papel central da linguagem na compreensão das *fake news*<sup>2</sup> e, ao mesmo

1 Uma versão reduzida deste trabalho foi apresentada no simpósio "A questão da leitura e seu atravessamento por tipos de discurso", coordenado por FredaIndursky (UFRGS) e Maria Cristina Leandro Ferreira (UFRGS), durante o evento "A linguagem e seu funcionamento: 40 anos de análise de discurso no Brasil – III ENADIS" realizado na Universidade Federal Fluminense (UFF) em setembro de 2023. O conjunto de reflexões apresentado faz parte das discussões realizadas no LISS, Grupo de Pesquisa Linguagem, Sociedade e Saúde, inscrito no CNPg e sediado na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz. 2 Não é objetivo desse capítulo discutir a equivocidade da expressão fake news substituída pela ideia, também equívoca, de desinformação, como observamos, por exemplo, em trabalhos da área da Comunicação. Interessa--nos indicar apenas que a definição de uma notícia como falsa aponta para uma disputa, pois parte do pressuposto sobre quem informa, quem noticia: se, de um lado, temos o que pode ou não ser considerado fake, de outro, temos o que pode ou não ser considerado verdadeiro. Afinal, a quem pode interessar essa disputa? Dela-Silva (2021, p. 5955) chama atenção para o

tempo, colocar pesquisadores do campo de estudos da linguagem em diálogo direto e aberto com pesquisadores de outros campos do conhecimento, como, por exemplo, os da área da saúde, de forma a construir entrelugares teóricos em que o sujeito-leitor possa, além de interpretar, avaliar se o que está lendo é mesmo verdade.

De modo específico, nos interessa pensar no desafio para o qual os professores de língua, especialmente os que atuam em cursos técnicos, estão convocados por conta do imaginário normativista que os rodeia e que contribui para a manutenção de relações autoritárias presentes em um mundo logicamente estabilizado que busca homogeneizar o real a partir da apresentação de um sentido enquanto história única e verdadeira.

No campo da saúde, há intensa difusão do ideário de que a saúde é uma questão de mera responsabilidade individual. Essa responsabilidade individual segue presente, por exemplo, em modelos campanhistas (AIDS, dengue) de divulgação científica entendida como "jornalismo científico" para o qual é convencionalizado o uso de uma linguagem "acessível, simples e precisa". Uma linguagem que, apesar de algum questionamento, segue sendo a principal estratégia na perspectiva de transmissão³ de informações sobre saúde, o que não desloca a responsabilidade atribuída ao indivíduo: o paciente/o usuário permanece como o responsável pelas práticas de cuidado em

269

fato de que "a mídia jornalística (re)afirma para si mesma a imagem de uma instância de poder capaz de estabelecer os limites entre a notícia, de um lado, e os boatos, as notícias falsas e as mentiras, de outro".

3 Na perspectiva da transmissão, há o repasse de informações, o que ajuda a construir a imagem de que há sentidos transparentes, neutros. Da perspectiva teórica da Análise de Discurso, o momento da formulação – e não da transmissão – é o que permite compreender que a mídia formula discursos sobre um determinado fato e os coloca em circulação sempre a partir de determinada posição ideológica, o que possibilita produzir diferentes direções de sentido a um determinado fato. Interpretar a formulação de uma notícia não se faz fora do ideológico.

saúde, tornando-se, desse modo, o centro de uma dimensão que une conteúdo informacional desprovido da historicidade que o constitui e ação esperada a partir do acesso à informação.

A desconstrução de uma perspectiva que reduz a linguagem a um instrumento de comunicação, e o combate às *fake news* na relação entre ciência e saúde exigem um trabalho com a falsificação da notícia enquanto prática discursiva que, ao não tomar a expressão *fake news* como transparente, impeça a estagnação do sujeito-leitor na polarização entre, de um lado, a verdade e o bem absoluto e o mal e, de outro, a negação absoluta. É necessário entender como as *fake news* se instauram, como conquistam e seduzem o leitor, a fim de que sejam desenvolvidas políticas e estratégias públicas que ultrapassem o já estabelecido e possibilitem a reflexão e a tomada de posição.

É preciso desconfiar, ou seja, pôr em dúvida, questionar a veracidade do que nos é dado a ler para avaliar se uma notícia pode

ou não ser considerada *fake*. É preciso também considerar que, nesse processo discursivo, algumas posições ideológicas podem ser beneficiadas e, assim, seguir sustentando um determinado imaginário. Nessa direção, considerando que a discursivização do político implica, sempre, relações de poder, faremos alguns apontamentos sobre a relação entre leitura e mídia que nos possibilitam compreender como a Análise de Discurso sustenta uma leitura crítica acerca dos efeitos de sentido produzidos nos processos de textualização do discurso midiático. Em seguida, apresentaremos uma breve análise de dois *cards* publicados na conta da rede social

Instagram do Deputado Federal Mário Frias (PL/SP), que seguem em circulação na mídia. Trata-se de uma postagem, segundo a descrição do deputado, sobre uma "agenda para garantir que as crianças tenham pareoiros sexuais". Essa agenda, ainda segundo ela "está

tenham parceiros sexuais". Essa agenda, ainda segundo ele, "está a ser desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde". No final

desse percurso, sustentamos a importância de um trabalho com a

opacidade da linguagem e a espessura do discurso, a fim de que o trabalho – humano – realizado pelos professores esteja na direção de uma prática leitora e autoral (cf. Soares, 2023).

### Leitura e mídia: alguns apontamentos

Os modos de ler e escrever estão articulados à linguagem e à tecnologia. A circulação de diferentes discursos pela mídia exige que a reconheçamos, como afirma Orlandi (2016, p. 73):

como prática discursiva, que está presente, continuamente, na relação dos sujeitos entre si e com a sociedade em que vivem, assim como na relação com o político, que constitui a vida social em suas divisões, relações de forças e estabelecimentos de hierarquias e valores atribuídos às diferentes formas de significar, é parte importante no modo como esse sujeito se representa, no imaginário social, como sujeito de conhecimento.

Desse modo, observar o funcionamento do discurso jornalístico é fundamental para compreender como os relatos sobre os acontecimentos são produzidos como notícias. A mídia – independente do adjetivo que a acompanha (tradicional ou hegemônica, alternativa, independente) – sustenta-se imaginariamente como isenta, neutra, objetiva, imparcial. Um imaginário que decorre de outro: o de que há separação entre opinião e informação na prática de produção das notícias. Como explica Dela-Silva (2021, p. 5952),

a separação entre os espaços para opinião e informação se dá em função da adoção de novas práticas de produção das notícias em grande escala, instituindo os espaços que hoje reconhecemos por opinativos, em oposição às notícias, que passam a seguir técnicas voltadas ao relato impessoal, tomado como objetivo e isento.

A escola, enquanto espaço em que a ciência está em circulação, encontrou um grande aliado no discurso da divulgação científica produzido pela mídia. Como afirmam Soares e Dantas (2023, p. 05),

uma aliança sustentada pela discursividade do fracasso — da própria escola, dos estudantes e dos professores — que toma a ciência como um lugar de respostas para os problemas da sociedade e a mídia, posta em relação à tecnologia, como um lugar associado a um imaginário de progresso e inovação.

Considerando, então, que ciência e mídia se tornam parte essencial da solução das crises no capitalismo, não podemos tomar informação e conhecimento como sinônimos. A divulgação científica circula produzindo efeitos de "conhecimento" (Orlandi, 2010) e, sendo assim,

se a escola deixa de ser o lugar do conhecimento e passa a ser o lugar da informação, o professor, cuja formação é afetada pela lógica da fragmentação, do aligeiramento, assume uma posição de não autoria, esvaziando a historicidade daquilo que diz, que formula. (Soares, 2023, p. 183).

Dela-Silva (2003, p. 03) destaca que a busca pela verdade dos fatos pelo jornalista, pelo profissional da imprensa

começa a ser ensinada ainda nas salas de aula, quando aos alunos são solicitadas interpretações de textos e cobradas respostas idênticas, fruto de interpretações únicas. A prática desconsidera a subjetividade e o momento histórico de cada sujeito, que devem ser levados em conta para a compreensão de como o discurso constitui sentidos.

A impossibilidade de repetição histórica afeta o trabalho do professor na medida em que a construção de relações de leitura e de escrita com textos não é historizada, impedindo que o sujeito (se) signifique, estando apenas no interpretado e não estando também no interpretável. Ao estar submetido ao "engano idealista que coloca a independência do pensamento em relação ao ser" (Pêcheux, [1988] 2014, p. 116), não apenas o político da divisão do trabalho docente é negado, como também a espessura semântica aos objetos simbólicos

é negada. Uma negação que sustenta o imaginário de que, no campo das ciências da linguagem, a língua seria reflexo dos problemas sociais, econômicos ou culturais, de que a língua seria instrumento de controle de sujeitos sobre sujeitos e de que a língua seria exterior ao sujeito. Um imaginário, que, por sua vez, sustenta outro: o de que haveria alguma ciência capaz de barrar a interpretação, o que pode sugerir que algumas ciências seriam menos ciência que outras.

A necessidade de dialogar com a realidade do mundo em que vivemos, de apresentar uma língua atualizada e de obter prazer nas atividades escolares são argumentos que, numa lógica perversa, são utilizados para justificar a mídia como *a* salvação, *a* saída para resolver a tão propalada dificuldade da escola em cumprir sua função de ensinar a ler e a escrever. Mundo real, língua atualizada e atividade prazerosa. Argumentos que sustentam a evidência de que a mídia seria, como afirma Pfeiffer (2001, p. 42),

reflexo daquilo que acontece no mundo em termos das informações (dos "fatos"), das opiniões, dos exemplos, e, no caso específico da língua portuguesa, do modo como se deve e não se deve escrever a nossa língua nacional. A mídia é tomada, então, como um espaço em que se encontram exemplos de *o que* e *o modo que* é correto e incorreto dizer.

Ao deslocar a escola de sua legitimidade de ensinar a partir de uma (re)atualização de uma memória discursiva que responsabiliza o professor pelo dito fracasso escolar, se produz o efeito de evidência de que a solução é mudar o objeto de trabalho da leitura – passa-se, por exemplo, da leitura de textos clássicos para a leitura de textos jornalísticos – o que apaga o processo pelo qual está se dando a leitura e a escrita de um texto. Ainda com base nas palavras de Pfeiffer (2001, p. 45), "muda-se o referencial do modelo, mas o processo modelo/receita mantém-se. A relação do jornal com a língua continua intermediada por uma ideia de gramática de uma língua a-histórica, fixa e transparente".

No campo da saúde, o crescimento exponencial das *fake news* coloca sujeito e conhecimento em relação por meio do funcionamento da memória digital. Ler, na perspectiva de uma teoria materialista do discurso, torna-se fundamental para operar com a formação em saúde. Um processo que depende de um investimento em um saber sobre a língua para que os efeitos de sentido materializados no texto tornem visível o funcionamento da discursividade. Também importa a compreensão de que a produção do discurso jornalístico em circulação na mídia se sustenta por gestos de interpretação, uma vez que

o relato jornalístico não se constitui por uma evidência em função de um fato, mas como resultado de um gesto interpretativo a partir de uma determinada posição ideológica (Pêcheux, 1997a [1975]). O acontecimento jornalístico consiste em uma construção do jornalismo enquanto uma prática discursiva da/na mídia e, como sabemos, a existência discursiva não se confunde com a existência empírica dos acontecimentos, quaisquer que sejam eles. (Dela-Silva, 2015, p. 222).

É nessa direção, que analisamos os *cards* como resultado de uma interpretação e não como fatos. Consideramos sua construção e sua inscrição na história, pois, como afirma Mariani (2003, p. 33), "(...) o discurso jornalístico (assim como qualquer outra prática discursiva) integra uma sociedade, sua história. Mas ele também é história, ou melhor, ele está entranhado de historicidade". Ensinar a ler um texto, de modo a não apagar o político do pedagógico, tem a ver com considerar, na perspectiva discursiva, os três momentos implicados no processo de produção do discurso elaborados por Orlandi (2008): a constituição, a formulação e a circulação.

## Um gesto de interpretação

Nesta seção, desenvolveremos uma breve análise, a partir de uma postagem sobre uma "agenda para garantir que as crianças tenham parceiros sexuais" realizada pelo Deputado Federal

Mário Frias (PL/SP) em 22/05/2023 em sua conta na rede social *Instagram* com 1 milhão e 700 mil seguidores<sup>4</sup>. Na postagem, há um conjunto de 10 *cards*<sup>5</sup> construídos a partir de informações do site *karinamichelin.com*. Vemos aqui a perspectiva da transmissão: informações são repassadas, contribuindo para a formulação de um discurso que soe como "verdadeiro", impactando/indignando o leitor e induzindo-o não apenas a confiar e aceitar a notícia como verdade, mas também a repassá-la. Mensagens – palavra que nos remete ao efeito de transparência e neutralidade – que nos chegam a todo momento, segundo Mariani, por meio do funcionamento da discursividade prêt-à-porter, estabelecendo "laços sociais entre sujeitos que não necessariamente se conhecem" (Mariani, 2018, p. 04). Nos termos da autora,

pequenos vídeos, imagens, textos multiplicam-se de uma forma prêt-à-porter, ou seja, estão prontos para serem vistos, lidos, espalhados e repetidos como certezas (...). Chamo essas materialidades discursivas de prêt-à-porter, ou seja, prontas para o uso e consumo. Em outras palavras, vídeos e textos a serem consumidos velozmente, supondo justamente uma fast-leitura, um passar de olhos. (Mariani, 2018, p.04)

A postagem dos *cards* no Instagram é um material pronto para ser consumido e espalhado, cuja autoria explicitada busca reforçar a confiabilidade e a aceitação para garantir sua circulação. Karine Michelin se apresenta como jornalista e apresentadora nas mídias sociais. Em seu site, dito como espaço em que "busca trazer o Jornalismo isento, sério e responsável, baseando-se nos princípios

<sup>4</sup> A conta do Deputado Federal Mário Frias (PL/SP) na rede social *Instagram* já ultrapassou esse número desde a data da apresentação para a qual uma versão reduzida deste texto foi escrita. Em Maio/2024, são 1 milhão e 900 mil seguidores.

<sup>5</sup> Os *cards* estão disponíveis no link a seguir: <a href="https://www.instagram.com/p/Csj7GIRpQrs/?igsh=amVoNHR2ZXQ3YzBz">https://www.instagram.com/p/Csj7GIRpQrs/?igsh=amVoNHR2ZXQ3YzBz</a> acessado em 10 de junho de 2023.

éticos que regem a atividade e toda a conduta que se espera deste profissional, sem militância"<sup>6</sup>, temos acesso ao modo como qualifica sua prática profissional: "jornalista independente".

Considerando nossa posição teórica, é importante destacar que a prática de um jornalismo "isento, sério e responsável" remete ao imaginário da mídia capaz de produzir relatos isentos, neutros, objetivos, transparentes sobre os acontecimentos que, enquanto instituição, elege como notícias. Um imaginário, como nos aponta Dela-Silva (2021, p. 5952), já "em suspenso no interior das próprias teorias do jornalismo, como atestam os trabalhos de Moretzon (2002) e Pena (2015)". Na expressão "jornalista independente", a denominação "independente" marca discursivamente a res-

<sup>6</sup> Disponível em <a href="https://karinamichelin.com/about/">https://karinamichelin.com/about/</a>, acesso em 15 de agosto de 2023.

<sup>7</sup> Agradecemos à Cátia Guimarães (EPSJV-FIOCRUZ) pelas reflexões acerca do funcionamento do termo "independente" na área do jornalismo, chamando-nos atenção para essa disputa de sentido entre a esquerda e a extrema direita.

<sup>8</sup> Nos interessa destacar ainda que a palavra "independente", muito utilizada para se contrapor a mídia hegemônica/tradicional, vem sendo apropriada – ao lado de outras – pela extrema direita como parte de um movimento de mobilização em defesa de suas pautas. Algumas reflexões, em outros campos do conhecimento, também estão sendo construídas na direção de analisar como a extrema direita está incorporando o modus operandi da esquerda como lemos na recente obra "8/1 A rebelião dos manés ou esquerda e direita nos espelhos de Brasília" (2024), de Pedro Arantes, Fernando Frias e Maria Luiza Meneses. Em diálogo com as análises dos autores, é possível dizer que, na ausência de condições de ocupar alguns lugares, como o cultural, haja vista o fim do Ministério da Cultura, o ataque às universidades durante o governo bolsonarista, a extrema direita começa a criar espaços, demonstrando ter, em alguma medida, observado historicamente os passos da esquerda. Um desses espaços é o da comunicação não só para disputar a ideia do que seja a verdade, mas também para fazer circular ideias. O movimento da circulação é importantíssimo para mobilizar as pessoas: sentidos são postos em circulação nas redes sociais por mensagens de WhatsApp, postagens no Instagram e no Facebook, ví-

significação do jornalismo do qual pretende se distanciar, o qual podemos interpretar como sendo um jornalismo *com* militância. Essa denominação produz um efeito de independente, sugerindo que o sentido das notícias compartilhadas por Karina Michelin, na posição de jornalista independente, é neutro e não se relaciona ao jornalismo da grande mídia e ao jornalismo do Estado.

Esse efeito de neutralidade produzido em torno da ideia da ausência da militância é reafirmado quando, em um texto em terceira pessoa, lemos que

Karina não exerce a sua profissão de maneira convencional, não trabalha para jornais ou mídias do mainstream, não escreve em troca de comissões, não possui editores nem distribuidores e não tem patrocinadores. Simplesmente coloca o seu trabalho a serviço dos cidadãos, sem filtros, sem censura e sem intermediários. Karina busca trazer as informações de forma consciente com um único objetivo: *Despertar a espécie humana através do Livre pensamento*9.

Nesse trecho, Karina lança luz em dois aspectos que são: a consciência e a liberdade. O primeiro tem a ver com a ideia de "desalienar" os sujeitos que estão na sociedade e que precisam se inteirar sobre o que está acontecendo no mundo, nesse caso, do lado esquerdo do espectro político com aval da Organização das Nações Unidas (ONU). Já o segundo se relaciona ao processo de desalienação promovido na direção de tirar os sujeitos da ignorância¹º. Um

deos no YouTube. Uma mobilização que afeta/é afetada pelos algoritmos, cujo trabalho é direcionar essas informações repassadas incessantemente e prontas para o consumo (cf. Mariani, 2018). Um trabalho realizado por pessoas, por profissionais, que atuam como criadores de conteúdo ou, nos termos de Orlandi (2012, p. 25), como "o intelectual da internet" em que "o conceito vira senso-comum, informação", esvaziando a inscrição da língua na história, apagando a ideologia.

<sup>9</sup> Idem nota 8. Grifos da autora.

<sup>10</sup> Cumpre destacar a polissemia do termo *ignorância*. Ao propor uma definição na Enciclopédia Discursiva da Cidade (ENDICI), Vieira da Silva

processo que, segundo ela, pode conduzir, uma vez que, no exercício de sua profissão, nega qualquer relação servil, libertando o pensamento de sujeitos que se alinham a essa perspectiva de reflexão para assim romper com o *status quo* de instituições (ONU e OMS) que promovem o absurdo de "permitir que crianças tenham parceiros sexuais" sob a ótica desse movimento. Diante desse cenário, nos limitaremos a abordar os dois primeiros *cards*. Esses *cards* dialogam diretamente com informações que estariam contidas no documento "*International Techinical Guidance on Sexual Education*" (2018).

A partir de diferentes materialidades discursivas — palavras, imagens, cores — o primeiro desses *cards* traz a imagem de uma menina branca que tem a boca fechada por mãos masculinas, sugerindo violência. Lemos também o enunciado apresentado em caixa alta por meio do discurso direto "As escolas devem equipar as crianças para ter parceiros sexuais", cuja fonte indicada é a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Mundial da Saúde (OMS), e em que a cor amarela dá destaque para "as escolas" e "crianças para ter parceiros sexuais". Além disso, como já mencionamos, vemos a autoria explicitada — também em amarelo — das informações que estão sendo repassadas. Também aparece no *card* a identificação de Mário Frias como Deputado Federal em um layout em que a letra "o" de Mário faz referência à bandeira do Brasil. Há também um

(sem ano) nos lembra que "essa polissemia do termo, que se apresenta como evidente,pode ser compreendida como um trabalho de determinação (Haroche, 1992), que se dá pelo preenchimento do lugar do complemento: seja do substantivo "ignorância" (de quê?), do adjetivo "ignorante" (em quê?) ou do verbo "ignorar" (o quê?), colocando em jogo uma exterioridade, o explícito e o implícito. Essa injunção a determinar, gramaticalmente, a palavra ignorância, abre espaços de linguagem para se observar as divisões e desigualdades presentes em uma sociedade, bem como os conflitos e resistências que aí também se constroem. Do quê estamos falando, então, quando falamos de ignorância, quando chamamos alguém de ignorante?" (Disponível em <a href="https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=131>">https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=v

ícone, em amarelo, da tela de toque no celular que, ao ser lido, com o dizer "passe para o lado", sugere que o leitor faça exatamente o que é ordenado.

O segundo card mantém o layout do primeiro: também aparece a identificação do deputado e o ícone da tela de toque no celular. Umprint da página do documento "International Technical Guidance on Sexual Education" é apresentado com link para download. O nome do documento, emitido pelas "Nacões Unidas", é citado no início do card seguido do enunciado "É a diretriz oficial para escolas primárias em todo o mundo" destacado na cor amarela. Na página printada, observamos a tradução para o português de um trecho circulado em vermelho no documento em inglês. Ao lado do print, o objetivo do documento é apresentado, em amarelo, "em suas próprias palavras", utilizando o discurso direto: "Seu objetivo é equipar as crianças... para desenvolver relações sexuais". No final do *card*, temos acesso à fonte utilizada para consulta do documento: um link<sup>11</sup> do site do Fundo de População das Nações Unidas (UN-FPA), que se apresenta como uma "agência de desenvolvimento internacional da ONU que trata de questões populacionais", e que, "desde sua criação, em 1969, tem sido um ator chave nos programas de desenvolvimento populacional relacionados com os temas de saúde sexual, reprodutiva e igualdade de gênero"12.

Ao colocar essa notícia em circulação, Mário Frias identifica--se com essa notícia falsa, conferindo-lhe credibilidade e, por conseguinte, reforçando seu *efeito de verdade* (Indursky, 2017). Dito de outro modo: a (falsa) notícia é apresentada como "a" verdade. Nos interessa, nessa direção, refletir sobre o processo discursivo

<sup>11</sup> https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/ITGSE.pdf

<sup>12</sup> Informações disponíveis em https://brazil.unfpa.org/pt-br/quem-somos#:~:text=O%20Fundo%20de%20Popula%C3%A7%C3%A30%20 das,reprodutiva%20e%20igualdade%20de%20g%C3%AAnero, acessadas em 15 de agosto de 2023.

que se produz na construção dessa notícia falsa desmentida pela Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República no âmbito das ações relacionadas à educação sexual desenvolvidas no Programa Saúde na Escola retomado na atual gestão do governo Lula (2022-2025).

Essa falsa notícia construiu-se com base num processo de tradução fundado no imaginário do autor como um indivíduo livre que é a origem do dizer, o que resulta na exigência de que o tradutor se mantenha neutro e passivo diante da obra a ser traduzida, ou seja, de que não interprete. Esse modo de traduzir colabora para sustentar a transparência dos sentidos, a instrumentalidade da língua, a univocidade dos signos, o apagamento das determinações histórico-culturais e político-ideológicas e, portanto, a interpretação como mera decodificação. Como afirma Indursky (2019, p. 29), "o como dizer o que diz também é sintomático de um sujeito tomado nessa vertigem de liberdade do dizer sem limites [na internet]". A falsa proximidade dos sentidos que deslizam no modo como foi dito/ traduzido, propiciada, por um lado pela opacidade da língua, e, por outro, pela semelhança do campo semântico da qual a notícia falsa se baseou, produziu a verossimilhança necessária para formular um discurso que soasse como "verdadeiro".

No texto original, em inglês, lemos que "(...) It aims to equip children and young people with knowledge, skills, attitudes and values that will empower them to: realize theirhealth, well-being and dignity; develop respectful social and sexual relationships; consider how their choices affect their own well-being and that of others; and, understand and ensure the protection of their rights through out their lives." No primeiro card, apenas uma parte desse trecho é traduzida e da seguinte forma: "As escolas devem **equipar as crianças** para ter parceiros sexuais", que pode ser encontrado no item 2.1, que questiona o que é educação integral em sexualidade. Já no texto traduzido no card 2, o mesmo trecho, também traduzido

parcialmente, a tradução é: "Seu objetivo é equipar as crianças com atitudes e valores que as capacitarão a: realizar relacionamentos sociais e sexuais respeitosos" cujos sentidos deslizaram para "Seu objetivo é equipar as crianças... para desenvolver relações sexuais".

Na leitura desse segundo *card*, quando um trecho do documento é apresentado, podemos destacar a referência a "escolas" no primeiro *card*. Em "*It aims to equip children* (...)", temos acesso ao fato de que o pronome "it" se refere a um processo de ensino e aprendizagem baseado num currículo sobre aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade denominado "Comprehensive sexuality education (CSE)". Nesse trecho do documento, "escolas" não aparece. O gesto de direcionar o CSE para as escolas apaga o fato de que ele também é proposto para acontecer fora dela, sendo uma – e não a – ferramenta para, como lemos em outra parte do documento, "*to assist education, health and other relevant authorities in the development and implementation of school-based and out-of-school comprehensive sexuality education programmes and materials"<sup>13</sup> (UNESCO, 2018, p. 12)* 

Um dos apagamentos realizados no processo de tradução é o de "jovens" (youngpeople). Esse gesto tanto no card 1 quanto no 2 aponta um reforço na "denúncia" de como a ONU e a OMS estão chancelando a prática sexual com crianças. Evidencia-se o equipar as crianças. Há um apagamento de jovem. Também é possível observar um deslocamento do objetivo de instrumento de equipar a criança com conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para equipar com a finalidade de ter parceiros sexuais. O deslizamento de sentido opera um imaginário perverso (no sentido de pervertido) das instituições que assinam o documento (ONU e

<sup>13</sup> Tradução nossa: "para ajudar as autoridades de educação, de saúde e outras autoridades relevantes no desenvolvimento e na implementação de programas e materiais abrangentes de educação de sexualidade tanto na escola quanto fora dela".

OMS). Já no site de Michelin<sup>14</sup>, há um deslizamento de "para ter **parceiros** sexuais" para "para desenvolver **relações** sexuais" no texto apresentado junto com a imagem de três crianças sorridentes, sendo um menino preto, uma menina com aparência asiática e uma menina branca.

A torção discursiva (cf. Indursky, 2019; 2020) de quem escreve opera que ter parceiros sexuais equivale a desenvolver relações sexuais, trabalhando, assim, a ideia de que o documento fomenta a prática sexual com crianças, uma vez que o termo "desenvolver" projeta uma elaboração em propiciar esse ato com crianças.

O trabalho discursivo de interpretação pode iniciar pelo efeito de verossimilhança que, ao produzir rumor social, põe em evidência a luta de classes que está sendo travada pelo poder, porque, nos termos de Indursky (2020, p. 25), "faz vibrar vestígios de memoriais de algo que está fora, inscrito no interdiscurso, funcionando aí uma memória fluida", "que se caracteriza por ser difusa e esburacada, marcada pela vagueza, pelo imaginário e pelo desconhecimento." (Indursky, 2020, p. 22).

Outro desdobramento importante é o de que pensar nas denominações das práticas pedagógicas é de extrema importância no fazer na escola. Quando o sintagma "educação sexual" circula na sociedade pelas redes, mídias, os sentidos deslizam para ato sexual e, no mesmo campo semântico, para gravidez precoce, para Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST's) e para variedades de sexualidade (heterossexualidade, homossexualidade e bissexualidade). A sobreposição entre gênero e sexo (órgão sexual) faz com que as questões de identidade de gênero fiquem complexas, ainda que seja necessário refletir sobre elas. Por sua vez, as questões acerca de sexualidade também envolvem complexidade, por isso, há um

<sup>14</sup> Disponível em <a href="https://karinamichelin.com/as-escolas-devem-equipar-as-criancas-para-ter-parceiros-sexuais-diz-a-onu-e-a-oms/">https://karinamichelin.com/as-escolas-devem-equipar-as-criancas-para-ter-parceiros-sexuais-diz-a-onu-e-a-oms/</a>, acesso em 15 de agosto de 2023.

movimento de denominar que não haja apenas "educação sexual", mas sim "educação de sexualidade" no sentido de conhecer os processos que não se reduzem apenas ao sexo, mas aos sentimentos, aos desejos e às faltas de desejo. Um exemplo é o caso de sujeitos assexuais, ou seja, pessoas que não são atraídas sexualmente por ninguém. Nessa direção, o uso do termo "educação de sexualidade" poderia contribuir para uma discussão em que questões mais amplas do que só a prevenção da gravidez precoce e de IST's fossem consideradas; poderia refletir sobre a sexualidade de todos, promovendo a igualdade e o respeito.

A prática docente não pode estar apartada da relação linguagem e sociedade, isto é, das lutas sociais e dos efeitos dessas lutas nas disputas de sentido entre diferentes valores civilizatórios e projetos societários. Na relação com a saúde, o risco é descoletivizar a gestão do risco, desresponsabilizar o Estado e apagar a determinação social dos processos saúde-doença. Nossa posição é a de que a escola, enquanto lugar do conhecimento — e não só da informação — deve significar a ciência como saber que inclui e dialoga com as tecnologias que estão na base de seu processo de produção e circulação.

Em sala de aula, o professor deve pautar a tecnologia – e não o contrário sob o risco de deslocar o eixo de lutas do confronto para a colaboração. Esse deslocamento, se pensado a partir do trabalho dos professores, em especial, quando inseridos no discurso autoritário, pode ser perverso: os professores passam a colaborar com o Estado como mantenedor das relações sociais capitalistas, contribuindo para o esvaziamento da sociedade civil como espaço de conflito e de lutas de classe diante de uma formação social brasileira caracterizada pelo conservadorismo.

#### Últimas considerações

É preciso criar condições textuais, materiais para que o sujeito-aluno trabalhe a construção de arquivos a partir de um trabalho

nosso na relação entre memória e arquivo. Trabalho do qual devem fazer parte textos tanto da mídia dita tradicional quanto da mídia dita alternativa, "deixando à mostra diferentes "gestos de leitura" decorrentes de diversas formas de relacionamento com a ideologia" (Indursky, 2019, p. 31). Valendo-nos ainda dos termos de Indursky (2019, p.31), importa destacar que "esse embate se dá em 'espaços polêmicos de maneira de ler' o político que a internet propicia". Como afirma Orlandi (2016, p. 72):

Se o professor compreender como, face aos sujeitos e o conhecimento, os sentidos podem ser plurais, ele estende essa capacidade para a constituição do sujeito aluno que sabe, que conhece, que pratica esse conhecimento da sociedade. Com todas as suas consequências na dinâmica social: devir, historicidade e deslocamento.

**284** 

O imaginário de que algumas ciências podem barrar a interpretação interdita a construção de entrelugares teóricos ao apagar as contradições e as complexas relações sociais engendradas na história brasileira. Se, de fato, queremos um olhar que seja ampliado é preciso complexificar – e não simplificar – as relações, atentando para o movimento da interpretação, a fim de determinar quais gestos de interpretação trabalham a discursividade que é objeto de sua compreensão. A partir da posição sujeito analista do discurso, o sujeito, inscrito numa posição disciplinar outra, poderá se colocar diante de novas perguntas, novas respostas, novas propostas, novos projetos ao tomar seus resultados como objeto de reflexão de modo a explorar mais os processos. Como bem resume Mariani (2018, p. 17), "se entendemos que esses processos não caminham em linha reta, pois produzem efeitos, há sempre mais de um sentido, ou melhor, no processo de produção está em jogo sempre mais de um sentido possível".

Ao assumirmos uma posição histórica para pensar nos processos de produção do conhecimento, a orientação deve ser nas questões

que o campo da educação, das práticas pedagógicas, pode colocar para a tecnologia. Esse deslocamento é fundamental para alterar o olhar pragmático que predomina em nossa sociedade em relação às tecnologias em geral e que diz respeito, por exemplo, à comodidade de obter respostas rápidas, fáceis, prontas para o uso e o consumo.

Dar a possibilidade de o aluno se deslocar na história do conhecimento significa deslizar para outro lugar de sentido, produzir novos gestos de interpretação. Significa não só compreender os efeitos de nossa ação na sociedade em que vivemos, mas também compreender e avaliar os efeitos que a sociedade produz em nós. Significa uma possibilidade de pensar um trabalho discursivo com a linguagem como um campo estratégico de pensamento e ação na área da saúde (cf. Soares, 2020).

A luta pela palavra é hoje, mais do que ontem, fundamental.

#### 285

#### REFERÊNCIAS

ARANTES, P.; FRIAS, F.; MENESES, M. L. 8/1 A rebelião dos manés ou esquerda e direita nos espelhos de Brasília. São Paulo: Hedra, 2024.

DELA-SILVA, S. C. Pêcheux e a plurivocidade dos sentidos. In: I Seminário de Estudos em Análise de Discurso, 2003, Porto Alegre-RS. *Anais* do I SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico]. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2003. v. 1. p. 1-6.

DELA-SILVA, S. C. (Des)construindo o acontecimento jornalístico: por uma análise discursiva dos dizeres sobre o sujeito na mídia. In: Giovanna G. Benedetto Flores; Nádia Régia MaffiNeckel; Solange Maria Leda Gallo. (org.). *Análise de discurso em rede*: cultura e mídia. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 213-232.

DELA-SILVA, S. C. Checar fatos e desmentir boatos: fake news e discurso jornalístico no Brasil. *Fórum Linguístico* (UFSC. IMPRESSO), v. 18, p. 5949-5961, 2021.

INDURSKY, F. Entrevista. In: INDURSKY, F.; RODRIGUES, A. Entrevista com Freda Indursky. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 18-28,

020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/pr.2020.47301

INDURSKY, F. Entrevista. In: MARIANI, B.; DELA-SILVA, S.C. Discurso político: processos de significação em tempos de fake news — uma entrevista com Freda Indursky. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, v. 30, n. 59, ago.- dez.2019, p. 13-31. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v30i59">https://doi.org/10.22409/cadletrasuff.v30i59</a>

INDURSKY, F. O movimento político brasileiro e sua discursivização em diferentes espaços midiáticos. IN: FLORES, G.; GALLO, S.; LAGAZZI, S.; NECKEL, N; ZOPPI-FONTANA, M. (org.) *Análise de discurso em rede*: cultura e mídia. V. 3. Campinas: Pontes, 2017, p. 73-87.

MARIANI, B. Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: De como o discurso jornalístico constrói memória. In: Orlandi, Eni P. (org) *Discurso fundador*: a formação do país e a construção da identidade nacional. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2003, p. 31-42.

MARIANI, B.. Discursividades prêt-à-porter, funcionamento de fake news e processos de identificação. *Entremeios*. Revista de estudos do discurso. V. 17. UNIVAS: Universidade do Vale do Sapucaí, jul/dez, 2018:03-18.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. Formas de conhecimento, informação e políticas públicas. Animus. *Revista Interamericana de Comunicação Midiática*, v. 9, n. 17, 2010. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373">https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373</a>.

ORLANDI, E. P. Apagamento do político na ciência: notas à história da Análise de Discurso: - fragmentação, diluição, indistinção de sentidos e revisionismo. In: Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 13-35.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista ALED*, n. 16(2), 2016. p. 68-80.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni P. Orlandi et al. 5.ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, [1988]2014.

PÊCHEUX, M.; GADET, F. *Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo*? Tradução: Eni P. Orlandi. In: ORLANDI, E.P. *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. 3.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015, p. 295-310. [1975]

PFEIFFER, Claudia. Escola e divulgação científica. In: GUIMARÃES, Eduardo. (org.) *Produção e circulação do conhecimento*: Estado, mídia,

sociedade. Campinas, SP: Pontes, 2001, p. 41-58.

SOARES, V. dos R.; MOURA, J. R. F. de. Corp(o)ralidade dos sentidos: por um ensino da língua com historicidade no Ensino Médio Integrado. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 11, n. 2, p. Port. 41-66 / Esp. 40-65, jul. 2022. ISSN 2317-2347. Disponível em <a href="http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2434">http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2434</a>. Acesso em 14 out.2022.

SOARES,V. R. O trabalho do professor de língua(s):uma prática leitora e autoral. In: COLAÇA, J. P.; FARIA, M. M.; COSTA, T. A. (org.) *Educação linguística e(m) (dis)curso:* arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. São Carlos: Pedro & João, 2023, p. 167-193.

SOARES,V. R. *Habitar a língua, habitar a cidade*: pela construção de um trabalho discursivo no ensino de Língua Portuguesa. 2020. 217p. Tese (doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: <a href="https://drive.google.com/file/d/1M5VhohSMuRN\_EeX49dr9clAeWA76r9YP/view">https://drive.google.com/file/d/1M5VhohSMuRN\_EeX49dr9clAeWA76r9YP/view</a>, acesso em 05 maio 2021.

SOARES, V. R.; DANTAS, C. V. Informação e conhecimento na BNCC--Ensino Médio: uma leitura do apagamento do político na ciência e na escola. *Formação em Movimento*. Revista da ANFOPE, v. 5, 2023, p. 1-22.

# A tradução como metodologia de ensino: o português e o francês na ilusão referencial entre-línguas

Felipe Dezerto CPII

Este trabalho configura um gesto de retomada e aprofundamento de reflexões acerca de questões levantadas no livro *Francês e Educação*<sup>1</sup>. Naquele momento, em que era analisado o que chamei de "processo de disciplinarização do francês escolar no Brasil", algumas metodologias de ensino de línguas saltaram às análises, partindo dos discursos da história da educação e da linguística aplicada, dentre elas, o método tradução-gramática.

Segundo Pietraróia (2008), o método gramática-tradução, ou método tradicional (Puren, 1988), herdado do ensino do grego e do latim, e difundido no Brasil até o início do século XX, era a metodologia que comparecia em todo o ensino de línguas do século XIX, nosso recorte histórico para este trabalho. Ele consistia no estudo do vocabulário, da gramática e da prática da tradução-versão, tendo uma gramática de um lado e um dicionário bilíngue do outro. Esse movimento de tradução-versão se baseava em fragmentos dos textos clássicos, que serviam como modelo e exemplo da boa língua e da correção a serem ensinadas, a partir dos quais se faziam os exercícios de traduções e versões.

Colocamo-nos, então, no lugar teórico da História das Ideias Linguísticas de base materialista (Auroux, 2009; Pêcheux, 1975;

<sup>1</sup> DEZERTO, Felipe. *Francês e educação*: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade. Niterói, Eduff, 2017.

Orlandi, 2002 et al.) voltando o olhar para essa metodologia de ensino a fim de desnaturalizar as evidências que sustentam a tradução como pedagogia naquele momento da história do ensino do francês no Brasil e fazendo-nos algumas perguntas importantes. Dessa forma, acreditamos poder dizer algo diferente sobre esse ensino, sobre a metodologia da tradução e sobre as línguas em questão, o português e o francês. Assim, buscamos nos perguntar: O que permite a sustentação de um imaginário de correspondência referencial entre as línguas nesse jogo no qual a tradução como metodologia de ensino engendra? Quais efeitos ideológicos estão na base da possibilidade dessa relação/passagem entre-línguas? Como esse processo se dá na(s) materialidade(s) da(s) língua(s)? Quais saberes linguísticos podem fazer parte desse processo referencial entre-línguas?

289

### A Nova Grammatica Franceza, de Emílio Sevène

Com a criação do Colégio Pedro II, em 1837, passam a balizar a educação nacional brasileira, ainda construindo sua organicidade, os Programas Nacionais de Ensino, elaborados por essa instituição. Encontramos no Programa Nacional de Ensino de 1856, a primeira referência de gramática para o ensino de francês, além de obras da literatura clássica francesa, ponto de partida para o ensino de língua no método tradução-gramática.

A escolha dessa obra, a *Nova Grammatica Franceza*, de Emílio Sevène, para as análises que aqui nos propomos a fazer se deve ao fato, como dito, de ser a primeira referência que consta no Programa Nacional de Ensino. Enquanto política educacional, esses programas balizavam saberes e obras a serem estudados na educação brasileira ainda em formação, substituindo a autonomia provincial que antecedia esse momento da educação no Brasil.

Quanto ao *status* dos programas, as escolas que seguissem os Programas Nacionais de Ensino, naquele momento, poderiam

realizar seus próprios "exames de madureza", ao final dos estudos secundários, dando acesso aos seus alunos ao próximo nível dos estudos. As escolas que não seguissem os programas deveriam enviar seus alunos a outras escolas que os adotassem no momento desses exames. Dessa forma, selecionar como material de análise uma gramática elencada nos Programas Nacionais nos dá pistas sobre uma obra difundida e propagada na educação brasileira de forma institucional, que tem nos programas nacionais um lugar nas políticas educacionais de línguas naquele momento.

Uma gramática, enquanto instrumento linguístico que incide sobre a língua, não pode ser pensada sem que se reflita também sobre a gramática, enquanto disciplina que produz um modelo de língua.

Segundo Auroux,

a gramática é uma das disciplinas ocidentais mais antigas a dispor de um núcleo teórico estável já que podemos retomá-lo quatro séculos antes de nossa era; ele é constituído por sua metalinguagem ('nome', 'verbo', 'substantivo', 'adjetivo', etc.). (AUROUX, 2012, p.22).

Ainda segundo Auroux (2009, p.66), "Uma gramática contém (pelo menos): a) uma categorização das unidades; b) exemplos; c) regras mais ou menos explícitas para construir enunciados (os exemplos escolhidos podem tomar seu lugar)". Assim, a noção de regra, seguida de uma metalinguagem, é o que norteia a segmentação e a categorização da língua, que recebe sobre si um trabalho teórico que aplica um princípio classificatório. O que a gramática faz é criar representações das relações internas ao enunciado. Sobre essa questão, Auroux (2012, p. 75) afirma que "o objeto próprio da gramática é, certamente, representar as relações entre as expressões linguísticas no centro do enunciado."

Como dissemos, a gramática em si também funciona como um instrumento linguístico que incide sobre a língua. E como desdobramento, o surgimento de instrumentos linguísticos (gramáticas, di-

cionários, compêndios ou livros didáticos...) traz consequências para as práticas de linguagem e para a representação da língua, enquanto objeto histórico-simbólico, que funciona pelo modelo gramatical.

O livro de gramática, instrumento linguístico, aparece, então, como uma das consequências do fenômeno da gramatização das línguas, em uma função dupla de pedagogização e de descrição das mesmas, promovendo um recorte do que pode e do que não pode fazer parte da língua escolarizada, e de onde ela circula ou deve circular por paráfrase. A posição do gramático, autor da gramática ou princípio que a organiza, promove esse recorte, elencando o que compõe uma língua gramatizada e, consequentemente, escolarizável no aparato legal de estado, no qual as línguas nacionais estão imbricadas.

A produção histórica das línguas enquanto línguas nacionais gramatizadas traz consequências que incidem sobre o modo de entrada da língua na nação. A própria inserção das línguas em instituições de ensino, como a Escola, faz trabalharem sentidos institucionais sobre essas línguas, que lhes dão funcionamentos específicos, que as oficializam e as legitimam na relação língua/nação/sujeito. Estar na Escola permite que esses recortes sobre as línguas, as gramáticas enquanto instrumentos linguísticos, se tornem saberes a serem ensinados, legislados por políticas educacionais que se atualizam em currículos e programas de ensino. Esse é o caso do francês e do português, línguas cujos recortes gramaticais se escolarizaram nas instituições de ensino brasileiras.

Pfeiffer, Silva e Petri (2019), analisando a disciplina da língua portuguesa em documentos educacionais de estado na segunda metade do século XX, chamam de

*língua escolar* línguas que se configuram como objeto de ensino, sob um funcionamento "que se dá por diferentes textualidades: políticas linguísticas, políticas de ensino, projetos pedagógicos das escolas, livros didáticos, cartilhas, gramáticas escolares, dicionários (...)" (2019, p.119).

Entendemos as diferentes condições de produção do espaço de circulação das línguas na escola no século XIX e no século XX. Porém, é produtivo pensar nessas injunções institucionais de estado sobre a língua, produzindo o que as autoras chamam de *língua escolar*. Não se pode pensar nenhum processo de disciplinarização sem uma sustentação histórica que lhe dê suporte. O português e o francês, nessas condições de produção do século XIX, sob o método de ensino tradução-gramática, estão na memória da disciplinarização dessas línguas na educação brasileira.

Entendida dessa forma, como um instrumento linguístico que representa o processo de gramatização das línguas, abrimos a *Nova Grammatica Franceza*, de Emílio Sevène, para refletir sobre o modo como a tradução e a versão, enquanto pedagogia de ensino, podem funcionar nesse lugar entre-línguas nacionais gramatizadas.

Quadro I – A gramática do preceito e do exemplo



(fonte: SEVÈNE, 1868)

"Preceito" e "exemplo", como se lê logo abaixo do nome do autor, são o que a gramática de Sevène se preconiza para o cidadão em

construção escolarizado nesse momento do século XIX. Aqui, antes mesmo de se abrir o livro didático, vemos materializada a concepção de gramática como norma a seguir, como exemplo de correção, de língua que pode ser ensinada e aprendida para a construção da boa língua, ou das boas línguas, assim como dos cidadãos que as dominam.

Em torno do nome de autor de gramática, esse instrumento linguístico promove esse recorte do que se deve constar no elenco de saberes da língua correta. É essa posição, a do gramático, que agencia saberes sobre as línguas portuguesa e francesa, colocando-os no interior daquilo que é produzido como preceito e exemplo linguísticos. Aprender francês, e no bojo, o português, passa pelo acesso e domínio dessas línguas. É o conhecimento gramatical que está no centro de sua representação, constando como os saberes que as compõem.

Quadro II – Aviso dos Editores

AVISO DOS EDITORES.

Indispensavel a muitos, a lingua franceza é de summa utilidade para todos.

A consideração de que ella goza no Brazil, onde occupa distincto lugar a par da educação, é prova bastante da utilidade da obra cuja nova edição, hoje apresentamor ao Publico, e ofierecemos em particular á mocidade que frequenta os collegios, e aos mancebos que se proparão para depois nas Academias e nas Faculdades, entregarem-se a estudos mais elevados.

A Grammatica de E. Sevene publicada ha alguas quarenta annos e muito apreciada do publico brazileiro, alcançou um successo immenso, mas era ainda susceptivel de modificações e addições que fazem o assumpto da presente edição.

Não nos contentamos sómente com tazer corrigir por um professor experimentado, residente já ha muitos annos entre nos, os erros typographicos que desfigurão as precedentes edições julgamos tambem conveniente e de necessidade pedir-lhe que augmentasse ao mesmo tempo as regras e os exercícios, desse ao livro uma forma

GRAMMATICA FRANCEZA.

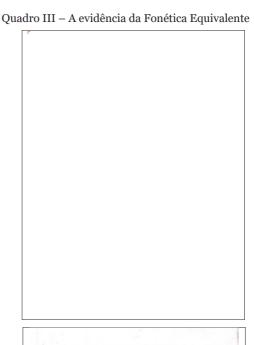
(fonte: SÉVÈNE, 1868)

Mas o que pode ser exemplo da boa língua no processo de ensino do francês no século XIX em escolas brasileiras?

No primeiro parágrafo do aviso desta reedição da gramática, já podemos ler: "Indispensavel a muitos, a língua franceza é de summa utilidade para todos" (SEVÈNE, 1868, p1). A gramática, representação da língua francesa, funciona na evidência da necessidade e da utilidade da língua francesa para "todos". Cabe aqui um questionamento: quem são "todos"? Todo e qualquer cidadão do mundo? Todos os brasileiros, inclusive os não-alfabetizados? Somente os estudantes? Não nos cabe aqui responder a essas perguntas de forma pragmática, mas apenas refletir sobro os efeitos dessa generalização que apaga muitas heterogeneidades entre o que se entende por brasileiro e por escolarizado nesse momento da história do Brasil. É preciso lembrar que o percentual de brasileiros alfabetizados e que tinha acesso à escola na segunda metade do século XIX era muito baixo. Escola era mesmo coisa de elite no Brasil imperial. Carvalho (1996, p. 55) afirma que "a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos". Em 1872, 18% da população era alfabetizada e em 1890 esse número passa a 14,8%. O que reforça o papel elitista e urbano da Escola e das políticas públicas de educação no Império.

No segundo parágrafo, podemos ler: "A consideração de que ella goza no Brazil, onde occupa distincto lugar a par da educação, é prova bastante da utilidade da obra..." (SEVÈNE, 1868, p1).

A língua francesa é colocada em lugar de distinção no Brasil e na educação brasileira, num jogo do já-sabido, do conhecido, da evidência. É, então, sob o efeito da necessidade absoluta, da utilidade generalizada que essa gramática se produz no ensino de francês brasileiro, como num produto da evidência que conclama qualquer brasileiro (ou qualquer brasileiro escolarizado e alfabetizado) a saber francês, pelo seu prestígio e pela distinção dessa língua.



#### GRAMMATICA FRANCEZA.

O é fechado pronuncia-se com a boca quasi fechada, como nas palavras : vérilé, verdade, aménité, amenidade, sederité, severidade.

O è aberto soa como na palavra portugueza pé, como après, depois ; succès, successo.

O è circumfezo tom o som ainda mais aberto e mais prolongado do que o precedente, como em tête, cabeça; péche, pecego.

O y soguido de vogal sóa como dous i, como em joyeux, alegro; moyen, meio; seguido do consoanta, no meio de uma palavra, o y sóa como i : no principio e no fim de uma palavra, sóa tambem como i, como style, estylo; système, systema; dey, dey; yeux, olhos.

As vogaes i o soão como em portuguez : o u tem so para como em portuguez : o u tem so para como em portuguez en contanto proprior ao dicoma francez.

As vogaes i o soão como em portuguez : o u tem so para como em portuguez en contanto proprior ao dicoma francez.

As vogaes i o soão como em portuguez : o u tem so para como em portuguez, excento o h que se pronuncia xó; o y que se pronuncia se o su vogal y que se pronuncia se, y o que se pronuncia se o como em mon da palavras, como homme, homen; homeur, honra; malheur, desgraça; bonheur, felicidade; que se pronuncia se, o dome, ómeur, bonneur, malteur : sendo aspirada, pronuncia-se om aspiração, o não se póde ligar com a consoante que a precede, como nas palavras la haine, o o doi; le héros, o herós; le hemeu, a aldéa.

Aí vale é portuguez; — amant : no futuro dos verbos ai tem som de é fechado; — j râmerai, je finirai, que se pronuncia se femera, je finirai, que se pronuncia se femera, je finirai, que se pronuncia se femera, je finirai, que se pronuncia pena.

Ei vale é portuguez ; - peine, pena.

(fonte: SEVÈNE, 1868)

Na introdução do tomo I, teoria, a gramática francesa mais uma vez é descrita como a arte de falar e escrever corretamente: "A grammatica franceza é a arte de fallar e escrever correctamente em francez." (SEVÈNE, 1868, p.3)

A descrição da língua parte da segmentação própria ao modelo gramatical, em que as unidades mínimas são as letras² e os sons da língua. Podemos ler, por exemplo: "O *a* sôa em francês **como** á portuguez, nas palavras *Chá*, *está*." ou "O *e mudo* não sôa nos fins das palavras, **como**: *monde*, mundo; *porte*, porta; *table*, mesa." (SEVÈNE, 1868, p.3)

Chamamos a atenção nesses exemplos para um funcionamento que faz equivaler os sons do português e do francês, pela presença do "como", e da correspondência direta entre as palavras do francês e do português pela justaposição regular da palavra em português logo após a palavra em francês. Os sons do francês buscam e encontram suas equivalências em português, assim como as palavras nesse jogo entre-línguas. Som a som ou palavra a palavra, vai se construindo uma equivalência inequívoca entre as unidades gramaticais das línguas em jogo.

<sup>2</sup> É importante lembrar que o aporte Saussureano aos estudos linguísticos sobre os níveis de segmentação da língua só se dá no início do século XX, com a publicação do *Curso de Linguística Geral*, em 1916. Por essa razão, ainda não tratamos essas unidades da língua como fonemas, mas como letras e sons, para não correr risco de anacronismo.

GRAMMATICA FRANCEZA. nunca muda; são : o Adverbio, a Preposição, a Conjuncção e a Interjeição. PALAVRAS VARIAVEIS Capitulo I DO NOME. 1. O NOME, denominado tambem substantivo, é toda a palavra que serve para nomear pessoa, ou cousa, como ; Homme, Livre, livro, 2. Ha duas sortes de nomes : o nome proprio, e o nome *commum*.

O nome *proprio* é aquelle que convem a uma só pessôa, ou cousa, como: Lisbonne, Brésil, Lisbon, Brazil, O nome commum é aquelle que convem a muitas dessoas ou cousas de uma mesma especie, como :

Quadro IV - A Equivalência entre os Nomes

(fonte: SEVÈNE, 1868)

No capítulo I, que trata dos nomes, a definição e sub-definições dessa classe gramatical vêm sempre seguidas de exemplos, que parecem correspondentes nas duas línguas. Porém, é curioso observar que a definição da classe dos nomes não especifica a qual língua se refere. Parece que os *nomes* têm também um funcionamento correspondente nas duas línguas, podendo as definições serem aplicáveis a ambas. As categorias gramaticais parecem se equivaler, promovendo uma fusão entre os nomes em francês e em português, fazendo com que cada nome tenha sua correspondência direta na outra língua.

E, assim, criando correspondências diretas e inequívocas entre as categorias gramaticais das línguas, das letras e sons até as categorias sintaticamente mais complexas, a gramática de Sevène vai trabalhando nesse jogo de fazer corresponder sem equívoco, como num jogo de espelho, nessa correspondência evidente entre

as línguas. Esse é um funcionamento regular nessa gramática, desde o início do tomo de teoria até os exercícios do tomo II. É sempre nessa possibilidade de passagem de uma língua para outra, de correspondência entre as línguas, que essas representações gramaticais se produzem para sustentar uma metodologia de ensino baseada na tradução. Mas o que se pode depreender do funcionamento dessa evidência numa visada materialista da produção e circulação dessas ideias linguísticas?

# A tradução-versão e o deslocamento enunciativo

Os movimentos de versão e tradução entre o português e o francês enquanto método de ensino podem nos dar pistas para compreender o que Collinot (1989, p. 88) chama de "deslocamento enunciativo". Primeiramente, temos na dispersão de enunciados, tanto da língua de partida quanto da língua de chegada, uma posição enunciativa, nesse caso a do autor de gramática, que orienta a direção dos sentidos que se pretendem com as traduções. Estamos afirmando que se produz a ilusão de uma traduzibilidade entre as línguas em jogo, fazendo com que suas heterogeneidades constitutivas não se coloquem, pois são apagadas pelo gesto de recorte da posição enunciativa do gramático e pela possibilidade de passagem direta de uma língua para outra. Esse deslocamento de enunciados da língua de partida para a língua de chegada só pode se dar, sob "o efeito de um jogo de enunciações [...]" em que o termo jogo pretende "significar a ideia de sistema, de dispositivo de permuta e de câmbio entre enunciados dispersos, encontrados, além disso, em domínios históricos e institucionais diferentes" (Collinot, 1989, p. 88). Enunciados estes que acabam funcionando como equivalentes, espelho, nas duas línguas no processo de tradução-versão. Estamos, então, diante de "uma língua passível de jogo, de significação aberta [no sentido em que pode passar pelo processo de tradução], mas ao mesmo tempo, regida, controlada, administrada". (Scherer, 2009, p.

207). Administradas, diríamos, porque circunscritas em descrições gramaticais e exercícios de tradução sob um controle pedagógico em um imaginário que coloca as duas línguas (o português e o francês) como línguas imaginárias, a partir das quais são recortados os saberes que compõem o livro de gramática, num aparato institucional que circunscreve essas línguas. Apaga-se, nesse espelhamento apaziguante de tradução, o fato de que "pensar em tradução é pensar em negociação. É pensar a interpretação na sua totalidade e na sua ausência, na falha, no ponto de deriva de sentido e de sujeito". (SCHERER, 2009, p. 208)

Retomando Collinot (1989, p.88), esse deslocamento do qual nos fala o autor instaura, pelo método tradução-gramática, o efeito de "desligamento contextual do enunciado-fonte", e criam-se as relações de semelhança entre os textos da língua de partida (o francês) e de chegada (o português), e vice-versa. É, então, sob a ilusão que oculta o deslocamento enunciativo que o trabalho com esse recorte da língua francesa se dá, pelo método gramática-tradução, colocando "o espaço de fala de uma língua em outro espaço de fala" (Scherer, 2009, p. 210), apagando as diferentes condições de produção dos enunciados e as heterogeneidades de seus domínios históricos e institucionais.

Essa ilusão referencial entre-línguas cria o efeito da traduzibilidade, efeito ideológico que sustenta uma equivalência entre-línguas e que é próprio da "ilusão faltante" (Scherer, 2009, p.210), mascara o deslocamento enunciativo e ganha dimensão material nos instrumentos linguísticos adotados na aula de línguas.

Esse ocultamento que naturaliza o movimento da tradução de um certo recorte de "línguas imaginárias" (Orlandi, 2002), o português e o francês enquanto línguas nacionais, mascara também o fato de que "traduzir é acima de tudo um ato político, capaz de trazer em seu bojo, uma memória, às vezes mais e às vezes menos explícita; extrapolando os limites da língua, mas resvalando-se nela e por

ela". (Scherer, 2009, p. 210). Produz-se, então, nessa pedagogia de tradução-gramática, a ilusão de que se ensina a estrutura de língua de forma que o político da/na língua e sua memória não entrem em questão, ou ainda, a língua é tomada por sua estrutura, sem que a contradição, a deriva dos sentidos, a historicidade e a memória das línguas se coloquem em questão.

Essa memória da língua francesa baseada num modelo gramatical latino também acaba por projetar uma memória prospectiva para a língua da nação brasileira em construção. Espelhando-se nesse modelo gramatical sob o efeito da correção da língua francesa, se significa também, em movimentos de paráfrase, a língua nacional brasileira, que também deveria se imbuir dos sentidos de correção, de arte retórica e de exemplo de bem falar. O jogo parafrástico (ORLANDI, 2003), ou o jogo de espelho, projeta para o português da nação brasileira esses sentidos, via escola. Se a língua da nação brasileira em construção é atravessada pela língua do outro europeu sob a forma do exemplo e do modelo, é nessa metodologia escolar de ensino que a materialidade desse atravessamento se deixa marcar.

# O francês e o português como objetos simbólicos: sentidos em jogo

Como dissemos, o entre-línguas nesse instrumento funciona a partir da representação das línguas baseadas na unidade imaginária tanto da língua francesa quanto da portuguesa. Ilusão necessária para o funcionamento dessa metodologia, na qual os alunos, usando esses instrumentos linguísticos (gramática, dicionário e texto clássico), podiam fazer suas traduções ou versões. O método tradução-gramática é sustentado por esse imaginário de que a língua imaginária está representada sem contradições e de forma homogênea nesses instrumentos linguísticos, fazendo com que a língua do outro e a língua nacional brasileira funcionem pela possibilidade da equivalência de seus enunciados. Mas o que se

recorta dessas línguas imaginárias para figurar nesse jogo entrelínguas?

Temos um modelo de língua constituído de saberes gramaticais ligados à correção, ao bom exemplo, à arte de falar bem; saberes ligados àquilo que se deixa estabilizar e recortar nas línguas, o apreensível, o institucionalizável, o escolarizável, a partir de um modelo latino de gramatização. Não há espaço para a deriva do sentido, para a contradição, para a não-correspondência entre-línguas.

Dessa maneira vão se atualizando e se produzindo sentidos sobre essas línguas: línguas gramatizadas a partir do latim; línguas de tradição escrita; línguas que sustentaram o processo de constituição de grandes nações, de navegações, de conquistas, de colonização, de comércio; línguas de difusão da fé cristã; línguas de reputação formativa — o legado literário, filosófico, científico e cultural da língua de Camões e da língua de Voltaire.

301

#### REFERÊNCIAS

AUROUX, Silvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad: Eni Orlandi. 2ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009.

AUROUX, Silvain. *Matematização da linguística e natureza da linguagem*. Trad. Débora Massmam. São Paulo: Hucitec, 2012.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem*: **a** elite política imperial; Teatro de Sombras: a política imperial. 2ªed.rev. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Relume-Dumará, 1996.

COLLINOT, André. A preleção ou a conversão do discurso. In: GUIMA-RÃES, Eduardo (Org). *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1989.

DEZERTO, Felipe. *Francês e educação*: institucionalização de uma língua estrangeira em discursividade. Niterói: EdUFF, 2017.

SEVÈNE, Emílio. *Nova grammatica franceza*. Tomo I, 12ª edição. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert editores, 1868.

SEVÈNE, Emílio. *Nova grammatica franceza*. Tomo II, 12ª edição. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert editores, 1868.

SCHERER, Amanda. Tradução/interpretação: versões de um mesmo e (e) terno texto. *Cadernos de Tradução* (UFSC), v. 24, p. 201-217, 2009.

ORLANDI, Eni. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso  $-4^a$  ed. Campinas, SP: Pontes, 2003 [1983].

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, [1975] 1988.

PIETRARÓRIA, Cristina. A importância da língua francesa no Brasil: marcas e marcos dos primeiros períodos de ensino. *Revista Estudos Linguísticos*, n. 37 (2), São Paulo, p. 7-16, 2008.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Michael Karl. *Programas de ensino da escola secundária brasileira*: 1850 – 1951. Curitiba: Ed. do autor, 1998.

# Funcionamento argumentativo da linguagem: paráfrases, ausência e saturação referencial

Gleiton Matheus Bonfante FAPERJ/UFF

## Introdução

O presente ensaio se deixa inspirar pelo trabalho de Eni Orlandi para pensar questões de linguagem e filosofia, enquadradas pelo interesse linguístico em argumentação. Esse trabalho não foi escrito por um analista de discurso, mas por um filósofo e pragmaticista que se interessa pelos percursos epistemológicos da Análise do Discurso (AD) materialista e seus itinerários de sentido e produção do conhecimento. Assim, essa tessitura se debruça sobre a história das ideias e sobre a epistemologia da AD materialista para tatear a possibilidade de pensar o funcionamento da linguagem como argumentativo.

Na ocasião da homenagem a Eni Orlandi na manhã de treze de setembro, na Uerj-campus São Gonçalo, o texto aqui apresentado ainda não gozava de clareza filosófica e tateava pelas proximidades ideológicas e epistêmicas entre diferentes correntes do saber, nomeadamente a Análise do Discurso materialista e a Nova Pragmática. Esse desejo inicial de encontro entre as duas epistemes se nutriu do capítulo Funcionamento e discurso de A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso, no qual Orlandi se lança à discussão da "dimensão pragmática da argumentação" (1987 [1983], p. 124)

através da análise de paráfrases. Ao acessar tal dimensão, Orlandi se propunha a desvelar como o signo em uso, a semântica em movimento, produzia; criava possibilidade e itinerários de sentidos que não estavam *a priori* aprisionados na língua. Além de estruturas visíveis, essas marcas ideológicas do sujeito na língua se refeririam à forma como a linguagem funciona, sendo esse funcionamento, o interesse da AD materialista. Como ela descreve,

elaborei esse conceito de'funcionamento discursivo' a partir dos princípios teóricos propostos por Pêcheux e através dele pude empreender uma análise de marcas formais que me remetessem à formação ideológica. Nesse sentido considero relevante para qualquer análise de discurso a observação disso que chamo seu funcionamento. (ORLANDI, 1987 [1983], p. 125).

O conceito de funcionamento discursivo parecia iluminar os caminhos conceituais para explorar as semelhanças teórico-metodológicas entre um gesto de leitura materialista e um gesto de leitura pragmático. Com razão, os motivos para esse encontro ultrapassam a questão do (1) uso linguístico. Eles envolviam ademais (2) a noção de *efeitos de sentidos* que parece remeter ao núcleo performativo da pragmática e (3) a recusa de um *caráter informativo da linguagem*, que remete à saturação da referência e à imprevisibilidade de sentidos, perspectivas também típicas da Nova Pragmática.

Contudo, a recepção do signo "pragmático" pela audiência foi cerceada por certo estranhamento e, quiçá, um pouco de choque. Colegas sugeriram que, apesar das numerosas citações de Orlandi aproximando as duas áreas de conhecimento, tanto no Funcionamento do discurso (Orlandi, 1987 [1983]) quanto em artigos científicos (Orlandi, 2011), esses encontros se referiam tanto a uma tentativa de localizar essa nova disciplina pela comparação com outros campos de saber, quanto a um vocabulário típico de uma época que havia perdido relevância para a área ao longo da institucionalização da AD materialista no Brasil.

Sensível a essas críticas, a reflexão que tens em mãos tomou um outro caminho filosófico: deixou de lado seu interesse epistemológico, e sobretudo seu desejo de comunhão interdisciplinar, para pensar na argumentação a partir de exemplos de conversa inspirados por experiências cotidianas e conjuntas de produção de sentido subjetivo. Frente aos meus exemplos, parecia ser verdade que a argumentação permite observar diferentes formas de subjetivação, assim como permite observar diferentes possibilidades de sentido, dramatizando a polissemia e a paráfrase, dois fenômenos linguísticos que recebem especial atenção em o *Funcionamento da linguagem* (Orlandi, 1987 [1983]).

A questão da argumentação, a partir da qual os exemplos me permitiram estudar movimentos parafrásticos e polissêmicos em textos, começaria a me inspirar já no dia seguinte do congresso, pelas palavras da própria Eni Orlandi em sua conferência *A linguagem e seu funcionamento na História das ideias*, em que ela apresenta a argumentação como um de seus mais contemporâneos interesses. Em 2023 — mesmo ano do congresso — ela lançou, pela editora Pontes, um livro intitulado *Argumentação e Análise do Discurso*, no qual ela sugere que os fenômenos de argumentação jazem no cerne do funcionamento dos discursos autoritários e fascistas (Orlandi, 2023b), e que considerando a produtividade assustadora desses discursos contemporaneamente, deveríamos nos perguntar sobre como a argumentação opera em discursos autoritários e que sentidos são produzidos pela extrema direita brasileira via argumentação?

Embora esse ensaio não siga os passos do autoritarismo ou fascismo e se refira a exemplos considerados íntimos e familiares, ele explora, inspirado pela produção extensa de Eni Orlandi e por uma vivência intensa do III ENADIS, algumas questões que a argumentação pode levantar para a filosofia e para a AD materialista quanto à ausência (no caso, omissão polissêmica de signos e estruturas sintático-morfológicas) e a saturação

referencial (principal ingrediente no jogo da polissemia). Para tanto, seguiremos o seguinte percurso: na primeira seção, introduzo brevemente o capítulo *Funcionamento e Discurso* (Orlandi, 1987 [1983]) e descrevo alguns axiomas argumentativos discutidos no capítulo, propondo que a questão da argumentação é constitutiva do funcionamento da linguagem. Na segunda seção, apresento e discuto os dados, estressando seu viés argumentativo na produção de sentido. Na terceira e última seção, apresento algumas conclusões.

# 1. Funcionamento da linguagem

O Livro A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso foi um marco na produção de conhecimento em AD materialista e sobretudo em abordagens filosóficas da linguagem. O texto originalmente publicado em 1981 foi "escrito através de análises" que investem na materialidade da língua. A obra inaugura um movimento reflexivo que parte da linguística para a filosofia, no sentido de sair filosoficamente da língua para concebê-la por perspectiva outra. É um gesto inovador, que jaz no coração de uma disciplina que olha para a língua, interessada em seus meandros discursivos. A perspectiva discursiva perpassa todos os níveis da linguagem, não se somando a eles, mas se desenhando como uma questão de diferenciação perspectiva sobre a linguagem. É na semântica discursiva de Orlandi que a linguística se depara com a filosofia, que a encontra nos itinerários das paráfrases e polissemia. Nessa perspectiva, somos convidados a olhar "através do texto enquanto unidade significativa". (Orlandi, 1987[1983], p.116).

Contribuição menos explorada desse texto, no entanto, se dá no campo da argumentação. Especialmente o capítulo *Funcionamento e Discurso* apresenta alguns axiomas argumentativos. Primeiramente no âmbito do funcionamento da linguagem e sua exterioridade linguística, a ideologia e o sujeito: "funcionamento da linguagem não é integralmente linguístico" (Orlandi, 1987 [1983], p.117). A

argumentação não é a comunicação, nem a saturação referencial, é um gesto ideológico e subjetivo. Ela orienta a direção argumentativa subjetiva. Em segundo lugar, "não importa o nível ou a categoria das unidades, nessa perspectiva. Importa o funcionamento delas no discurso." (Orlandi, 1987 [1983], p. 118). Em outras palavras, as direções argumentativas têm o poder de ressemantizar estruturas sintáticas, morfológicas e semânticas da língua, contorcendo-as à subjetividade do enunciador. Um terceiro argumento que gostaria de levantar fica claro na medida em que os próprios exemplos – as paráfrases – são apresentados e Orlandi explica que "a diferença de construções tem sempre uma razão que não é a simples diferença de informação mas sim de efeitos de sentido". (Orlandi, 1987 [1983], p.118). A recusa de um caráter informativo da linguagem, assim como uma argumentação pelo caráter opaco da linguagem e pela polissemia de fenômenos sintáticos sugerem que a semântica da sintaxe é subordinada à argumentação, um processo inegavelmente político e significativo, exterior à língua.

A argumentação não é um processo de produção de sentido acessível e transparente, ela se dá num jogo na relação com o sujeito que fala e se significa imprime a própria língua no discurso. Orlandi, que joga esse jogo, deixa ver em suas direções argumentativas que argumentação é parte integrante do funcionamento discursivo da linguagem.

# 2. O jardim da argumentação ou Pra não dizer que não falei das flores

Nessa seção serão dramatizados dois argumentos orlandianos presentes em *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.* Nomeadamente o fato de 1) a semântica da sintaxe ser subordinada à argumentação, e de que 2) a argumentação é parte integrante do funcionamento discursivo da linguagem.

Com essas diretrizes filosóficas em mente, convido quem me lê a produzir sentido sobre os seguintes exemplos:

Tabela 1: Paráfrase informativa no jardim

Pessoa A: Que lindo! Begônias!

sobre como A e B concordam:

Pessoa B: Lírios!

Considerando com Orlandi (2023a, n.p.) que "análise não é um cálculo, mas projeto de interpretação", há uma ausência que se faz presente nesse gesto de leitura: não há elementos sintáticos aparentes nesse exemplo, embora possamos pensar em como esses sujeitos se posicionam ideologicamente em relação à língua e ao mundo, na saturação conjunta de um referente.

Como unidade significativa, o que esse texto produz em

termos de sentido? A perspectiva do discurso nos convida a pensar aspectos que escapam à análise pela ausência. Como pensar direções argumentativas em discursos em que a sintaxe discursiva se faz não aparente? Orlandi (2023a) nos presenteia com duas possíveis soluções: primeiramente "itens lexicais podem funcionar como argumentos", o que de fato acontece aqui, se considerarmos que os interlocutores nomeiam o referente de que falam de forma diferente. Em segundo lugar, "a ideologia estrutura a argumentação", de modo que as diferentes direções argumentativas aqui também se referem adiferentes posições discursivas e ideológicas sobre um objeto no mundo. Assim, num primeiro gesto analítico, poderiam dizer que sujeitos A e B se implicam discursivamente em posições-sentido contrárias, como se depreende de seu gesto argumentativo. Vemos em operação uma paráfrase informativa (um corrige o outro), que argumenta por uma direção semântica oposta. Essas orientações, no entanto, escondem posições-sentido que podem convergir e, de fato, convergem em diversas dimensões, como defendo a seguir

Tabela 2: Concordâncias ausentes no corpo da linguagem

- a) Elas concordam que o referente são flores.
- b) Elas concordam em participar no jogo de linguagem (Wittgenstein, 2022[1953]) de tentar nomear plantas, um jogo argumentativo de produção de sentido.
- c) Elas concordam com o foco de atenção visual (olham na mesma direção).
- d) Elas concordam quanto à referência! Mesmo construindo-a com referentes distintos (arbitrariedade do signo), se referem ao mesmo objeto.
- e) Elas apontam simbolicamente. Ou seja, concordam num movimento de dêixis.
- f) Ambas jogam o jogo de linguagem (Wittgenstein, 2022[1953]) de produzir um vínculo amistoso através da interlocução.
- g) Elas expressam seu interesse por flores.
- h) Ambas são enunciações de um corpo em movimento por um jardim. Elas reificam o espaco-tempo-sujeitos da enunciação.

Nesse caso, sua concordância não é um produto linguístico. É externa à linguagem e não se deixa ver a olho nu. Convido quem me lê a atentar-se para dois argumentos. Primeiramente, há mais direções argumentativas sendo produzidas em discurso mesmo quando haja uma direção expressa! Em outras palavras, há muitas possibilidades de concordância em sintaxes discordantes, de modo que a polissemia típica da linguagem recai sobre seu potencial significativo, que se encontra, por vezes, em sua exterioridade. Ou seja, gestos argumentativos são em si polissêmicos e contraditórios como a ideologia.

Além disso, gostaria de ressaltar o segundo argumento: no processo de enunciação, todo elemento sintático tem um contorno significativo, mesmo quando ele não tem contornos expressos. A ausência pode ser uma paráfrase da presença. O nada pode parafrasear o sentido. Também me parece razoável argumentar que na

relação com a ausência, a saturação referencial dá vida à polissemia, que por si só é uma forma de produzir vida semântica. A polissemia é uma forma de vida, pois "nos resgata da morte que espreita na ausência de sentido". (Foucault, 2023).

Finalmente, podemos notar que nesse exemplo, a paráfrase é o modo como o discurso funciona. Uma retomada descritiva, ou paráfrase informativa, poderia então também ser a forma de fazer o discurso funcionar se voltando para ele mesmo. Poderíamos, a partir dos exemplos, falar em metafuncionamento discursivo? Nesse caso, a argumentação seria mais uma questão ontológica do discurso do que uma mera questão de convencimento linguístico.

Voltemo-nos agora ao segundo exemplo que gostaria de discutir, uma paráfrase do primeiro exemplo. Em verdade, o primeiro exemplo foi uma paráfrase criada por mim, inspirada por este que introduzo agora, uma conversa que tive com meu avô ao visitar sua chácara e ser guiado por ele pelas muitas espécies de plantas em seu jardim. Nesse próximo exemplo, a dimensão da paráfrase que cuida do metafuncionamento da linguagem se dramatiza num quiasma profundo.

Tabela 3: Paráfrase informativa original

Eu: Nossa! Bougainvíllea!

Avô: Primaveras!

A dramatização argumentativa da metalíngua se dá em torno da enunciação de dois signos diferentes saturando o mesmo referente: tanto *Primavera* quanto *Bougainville* a nomeiam a espécie (*Bougainvillea spectabilis*), uma trepadeira arbustiva de porte médio que explode em flores em várias localidades da América do Sul. Vemos o significado correndo atrás do significante. Como que na contramão da polissemia, o funcionamento argumentativo aqui

faz funcionar um confronto de sentidos e de experiências discursivas sobre o mesmo ser no mundo. A paráfrase informativa se faz lúdica ao retomar outro nome para si mesma, ela atesta para a arbitrariedade do signo e da formação discursiva e sugere que a saturação da referência pode ser um produto não-linguístico da argumentação. Aqui, a referenciação é significativa, argumentativa, e sugere que a diferença de registro ou estilo são constitutivas do sentido. A função discursiva dessa interlocução talvez nem fosse a atenção conjunta por meio da linguagem, mas a manutenção de lacos familiares entre duas gerações separadas por política. O sentido, ou até a referência exata, parecem ter sido menos relevantes do que a manutenção da fala fluida, da interlocução mesma, como um gesto de conexão. Seria possível expandir essa perspectiva contextual para toda a argumentação? Seria possível teoricamente pensar a argumentação como a exterioridade linguística que sustenta a linguagem? Como seu próprio funcionamento discursivo?

Confrontemo-nos agora com nosso último exemplo, ainda na casa dos meus avós, mas dessa vez fora do jardim dos homens. Enquanto eu lavava a louça, conversava com minha vó que gostava de ficar por perto observando e dirigindo minha ocupação. Eu queria começar um assunto e lancei mão de expressão típica para introduzir uma narrativa pessoal no português: "Sabe fulano?""Lembra de beltrano?":

Tabela 4: Paráfrase da vó: sensibilidade argumentativa

Eu: Lembra da tia Elza?

Vó: Por que lembra? Ela não morreu!

Parafraseio: Sabe a tia Elza?

Vó: Sei! (com tom marcado pela impaciência)1

<sup>1</sup> Sua impaciência se faz sensata na medida em que se desenha uma questão argumentativa e não um problema de saturação de referência.

Antes que eu pudesse comecar a história, a vó fez sensível uma diferenca semântica entre os verbos saber e lembrar em contextos de saturação da referência em narrativas, aludindo a uma diferença vital: saber é frequentemente usado para pessoas vivas, enquanto lembrar é empregado usualmente para marcar uma distância linguística do agora, para pessoas que já partiram e habitam os meandros da memória. A vó coloca em funcionamento um embate de sentidos que dramatiza as poéticas e políticas da argumentação e da presença. A argumentação aqui se faz no confronto ideológico, entre duas posições-sujeito: uma que narra indiferente à morte que espreita, e outra que toma o verbo lembrar como inequívoca invocação da semântica da morte, num gesto melancólico que tem o poder de aproximá-la de sua própria vida. Nesse contexto, a retificação da vó é um ato discursivo de contestação, no qual o funcionamento argumentativo do discurso pode ser uma inflexão agentiva e produtiva de efeitos mundanos e efeitos de sentido. Os efeitos de sentido não seriam então produtos unicamente do discurso, mas produtos de seu funcionamento, ou seja, produtos argumentativos.

Nessa paráfrase, em que argumenta pela semântica da lembrança viva, minha vó denota uma sagacidade argumentativa sobre o funcionamento do discurso. Essa sagacidade argumentativa é um posicionamento político frente à língua, que teima em contrastar os usos linguísticos com os sentidos do discurso, da história e de si mesmo. Na semântica íntima da minha vó, há um elemento enunciativo que possui um contorno significativo, íntimo e afetivo: o estar em vida ou o ter morrido são imbuídos no funcionamento discursivo pela via da argumentação.

Se concordamos com Orlandi que o

"funcionamento do discurso (...) - é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas" (Orlandi, 1987, p.125), seria então razoável assumir uma perspectiva filosó-

fica que toma a argumentação em seu funcionamento constitutivo, como incontornável à língua, visto que todo dizer é já e sempre uma argumentação. No entanto, diferentemente das posturas dos filósofos helenistas e mesmo de Ducrot (1987), a argumentação não seria uma questão de linguagem ou significação, mas denotaria o funcionamento ideológico do discurso, de que a sagacidade argumentativa, pode se transmutar em uma prática de 'leitura vertical' (Orlandi, 1989), de análise materialista do discurso.

#### **Palavras Finais**

Este ensaio se lançou às querelas da argumentação, ressaltando-a como ingrediente ideológico no funcionamento da linguagem no modo próprio de suas diferentes materialidades simbólicas. A argumentação em si é uma perspectiva que privilegia o uso, a linguagem em movimento, considerando a contradição que a habita e a ideologia que se deixa ver à leitura analítica pelas diferenças linguísticas sintáticas, presentes ou ausentes. Algumas questões como a ausência significativa de estruturas sintáticas e a saturação da referência complexificam a relação entre discurso e argumentação, colocando novas questões que tocam esse funcionamento argumentativo do discurso. A partir do trabalho de Eni Orlandi e da análise argumentativa de três textos, propus que o processo de significação é constituído também por elementos extralinguísticos componentes do contexto situacional e que efeitos de sentidos são produzidos argumentativamente. A argumentação é dialógica e subjetiva.

Ao discutir o funcionamento discursivo da argumentação no espaço do discurso, pareceu inegável que "a ideologia (...) estrutura a argumentação" (Orlandi, 2023b, p. 40) e que a argumentação – extralinguística, independente de operadores argumentativos, ideológica – estrutura o funcionamento da linguagem. Em relação à argumentação podemos, enfim, dizer que ela concorre para a

distinção de estilos e de formações discursivas, mas não é o único mecanismo que o faz, isto é, o conceito de funcionamento discursivo é, do meu ponto de vista, mais amplo do que o de argumentação. Seria possível sugerir que funcionamento discursivo abrange a argumentação? Ou seria todo funcionamento discursivo um funcionamento argumentativo?

#### REFERÊNCIAS

DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987.

FOUCAULT, M. *Le discours philosophique*. Ozazio Irrera; Daniele Lorenzini, (Ed) Paris: Seuil, EHESS, Gallimard, 2023.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. O saber discursivo e a sociedade. In: ORLANDI, E. P.; GUIMARÃES, E.; TARALLO, F. *Vozes e contrastes:* discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. p.26-48.

ORLANDI, E. P. Exterioridade e ideologia. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 30, 2011. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637037.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento na história das ideias. Apresentação proferida no *III ENADIS - A linguagem e seu funcionamento:* 40 anos de Análise do Discurso no Brasil. Niterói, setembro, 2023a.

ORLANDI, E. P. Argumentação e Análise do Discurso. Campinas: Pontes, 2023b.

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Tradução de Giovani Rodrigues e Tiago Tranjan. São Paulo: Fósforo, 2022.[1953].

# 3 | ANÁLISE DO DISCURSO EM PRÁTICAS

# Uma prática de escuta e desestabilização em meio ao funcionamento do discurso pedagógico

Claudia Pfeiffer UNICAMP Ronaldo Freitas

"A pergunta, na verdade, é: como significar a leitura desses textos na atualidade? [...] Como eles significam na sua história presente? Como produzem uma história de reflexão? Como os lemos hoje? Como significamos o que lá está posto se sabemos que os sentidos não têm origem assinalável e tampouco estão já lá?"

Orlandi, 2014, p. 16.

# Introdução

Em 1978, Michel Pêcheux, na França, promovia a clássica autonomeada retificação de Semântica e Discurso, que culminaria em um dos primados incontornáveis de sua teoria: "não há dominação sem resistência: primeiro prático da luta de classes, que significa que é preciso 'ousar se revoltar'" (Pêcheux, [1978] 2009, p. 281, aspas do autor). No mesmo ano, Orlandi, no Brasil, publicava "O discurso pedagógico: a circularidade" que, ao descrever o funcionamento da circularidade do discurso pedagógico (pela dissimulação da "hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força" (p.22), fronteava a necessidade da revolta apontada por Pêcheux: "Circularidade da qual vemos possibilidade de rompimento através da crítica (Orlandi, 1987, p. 23).

Cinco anos depois, em 1983, "O discurso pedagógico: a circularidade", continuado por "Para quem é o discurso pedagógico"

constituíam os primeiros capítulos de "A linguagem e seu funcionamento" (Orlandi, 1987), abalizando o caráter de vanguarda da obra para orientação materialista da Análise do Discurso, ao delinear o caminho da ousadia pela inserção da polêmica como alternativa ao funcionamento autoritário do discurso pedagógico. Em meio a um campo nomeado por Saviani (2013, p. 392) como "crítico-reprodutivista", fechado para a compreensão do caráter reprodutivista da escola, Orlandi compreende o caráter contraditório do discurso pedagógico propondo que haja uma apropriação e uma desarticulação desse autoritarismo fundadas na contradição discursiva e nas falhas ideológicas que sustentam o discurso. Desta maneira, a autora inova profundamente em relação à produção intelectual dos anos 70.

Um tributo a essa inovação e ao acontecimento da Análise de Discurso que se inscreve e se escreve no gesto autoral de Orlandi tomou forma no III ENADIS – A linguagem e seu funcionamento: 40 anos de Análise do Discurso no Brasil. Compartilhamos, aqui, em nosso texto, uma reflexão-relato da construção e do acontecimento da oficina "O funcionamento do Discurso Pedagógico" realizada dentre as atividades do III ENADIS. Ao tempo de homenagear Eni Orlandi na celebração de 40 anos de uma escrita que nos afeta ainda hoje, com a formulação de um conjunto de conceitos e de compreensões que nos deram palavras para uma tomada de posição discursiva sobre o funcionamento da linguagem, nós, analistas de discurso, nos colocamos a refletir com essas compreensões e esses conceitos.

Especificamente, ao sermos convidados para oferecer uma oficina no evento, nos colocamos frente à proposta de trabalhar com o funcionamento do *discurso pedagógico* (Orlandi, 1983). E, logo de saída, ao nos reunirmos para refletir como elaborar a oficina, com quais objetivos e, consequentemente, com que forma ela se daria, nos inquietamos. Nos inquietamos com a própria demanda: o que é realizar uma oficina. Nos inquietamos com nossa proposta: como fazer acontecer uma prática que de algum modo faça ver o

funcionamento do discurso pedagógico sem estar imersa *absolutamente* nesse funcionamento. E o 'absolutamente' está presente na inquietação justamente porque tínhamos e temos a clareza de que não se abre espaço para o funcionamento do *discurso polêmico* (Orlandi, 1983) ou mesmo ao do *discurso lúdico* (Orlandi, 1983) de uma hora para outra, instantaneamente. Eles não estão garantidos. Mas ir na direção deles, é uma aposta. Política. É, portanto, uma assunção ético-política na sala de aula-oficina: procurar modos de proposição e escuta para a abertura dos sentidos, para um funcionamento escolar que possa se dar para além do funcionamento do *discurso autoritário* (Orlandi, 1983) que marca o funcionamento do discurso pedagógico tão bem compreendido e formulado por Orlandi em seu livro seminal.

318

Memorar os 40 anos de A linguagem e seu funcionamento é, portanto, pensar em como esse discurso sobre o discurso atravessou tantos momentos históricos e chega a 2023, 2024, repleto de novidades, já que possibilita outros gestos de leitura não possíveis às primeiras impressões. Os sentidos de um discurso autoritário, vivenciado ao final da década de 1970 e início de 1980 são hoje ressignificados por acontecimentos históricos como o fim do período de ditadura; democratização das instituições; criação de leis, políticas de universalização, parâmetros e currículos escolares; chegada de um governo popular ao poder; e, circularmente, pela ameaça a todas a essas conquistas pelo retorno de uma política do medo entre 2019 e 2022, trazendo de volta a forma grotesca e visível do autoritarismo para a discussão política e acadêmica. É assim que nos propomos à leitura desses capítulos: com o olhar manifesto na epígrafe, pela própria autora, para textos teóricos que, ao atravessarem épocas, continuam a produzir sentido.

## Inquietações

O que seria uma oficina? Definitivamente, não é uma palestra, não é um minicurso. E é instantânea, pontual. Ou seja, uma oficina precisa intervir de algum modo, mas sem um antes ou um depois em que os proponentes daquela oficina estejam presentes junto aos participantes da oficina. Não há continuidade, não há sequência. Precisamos, todos, proponentes e participantes, pular no bonde andando. E o bonde andando é da ordem da memória discursiva (Pêcheux, 1975b), nossas inscrições, como sujeitos de linguagem, em uma história dos sentidos, suas filiações; é também da ordem do arquivo (Pêcheux, 1981), nossas inscrições, como sujeitos de linguagem, em uma história do que se disponibiliza, por diferentes gestos, enquanto lido/pronto a ser lido; ou ainda da ordem das coisas-a-saber (Pêcheux, 1997 [1983]), nossas inscrições, como sujeitos de linguagem em "reservas de conhecimento acumuladas, máquinas de saber contra as ameaças de toda a espécie" tal como nos propõe Pêcheux (1997 [1983], p. 34). E, é preciso dizer que toda sala de aula é assim mesmo, sem sombra de dúvida. A oficina, instantânea e pontual, nos faz ver de modo mais nítido esse processo complexo, tenso, equívoco, contraditório de estar em sala de aula. E nos desafía pelo instantâneo: como fazer acontecer algo? Nos desafia e nos encanta porque nos demanda nos reinventar para que algo aconteça em nós.

A oficina nos convoca também, por relações de sentido, à relação com *trabalho*, mais do que isso, com *trabalho manual*: colocar a mão na massa, burilar, mexer, manusear. Trabalho *manual* com vistas a um trabalho *intelectual*. Mantendo a dualidade e, contraditoriamente, afirmando um enquanto sustentação para que o outro se efetive. Mas vejam que interessante: consideramos, por pressuposto teórico, que todo acontecimento educacional, como, por exemplo, uma palestra ou um minicurso, seja um trabalho,

justamente porque para nós toda prática de linguagem é trabalho. Trabalho político. A sala de aula é sempre trabalho. Mas, novamente, a oficina, por relações associativas (Saussure, 1913) nos permite ver algo a mais, sobretudo quando nos debrucamos sobre a sala de aula em que a língua seja seu objeto de ensino-aprendizagem: toda sala de aula tem objetos de conhecimentos a serem trabalhados. O que nos coloca a ver dois desdobramentos: não há relação direta entre os sujeitos da escolarização e os objetos de conhecimentos a serem trabalhados enquanto *objetos escolarizados* justamente porque a) essa relação é sempre uma relação que se dá na língua e b) porque há um conjunto de artefatos construídos na língua para dizer sobre os objetos de conhecimento; o que deriva no segundo desdobramento: o ensino da(s) língua(s) não prescinde de artefatos e nem de objetos de conhecimento. Pode parecer óbvio, mas o imaginário de que todo brasileiro já conhece a língua que é objeto de ensino na escola brasileira é muito forte. É preciso sempre que lembremos que não há coincidência entre as línguas maternas dos brasileiros e a língua escolar das escolas brasileiras1.

Mas que relação *trabalho* tem com esses desdobramentos e, sobretudo, com esse esquecimento próprio do processo de gramatização da língua portuguesa no/do Brasil²? *Trabalho* nos lembra do que não deveria ser jamais esquecido: objetos de conhecimento, objetos escolarizados, devem ser trabalhados, burilados, em um contínuo batimento entre descrição e interpretação no qual o professor, por meio de diversos artefatos, fomenta diferentes modos dessa descrição e dessa interpretação acontecer na sala de aula. E, no caso específico do ensino de língua(s), *trabalho* também nos lembra que a língua é um objeto e não algo dado no mundo que todos já

<sup>1</sup> Quanto isso, indicamos Pfeiffer (2005) e Pfeiffer, Petri e Silva (2019).

<sup>2</sup> Para quem não conhece conceitos e discussões próprios da História das Ideias Linguísticas, indicamos, como leituras referenciais, Auroux (1992) e Orlandi e Guimarães (2001).

conhecem ou deveriam conhecer; um objeto polêmico, como todo objeto científico é; um objeto que pode ser descrito e interpretado de diferentes modos, como todo objeto de conhecimento pode ser.

Como dissemos, ao lado da inquietação frente à demanda da oficina, nos inquietamos com a nossa proposta: o funcionamento do discurso pedagógico. Funcionamento muito bem compreendido por Orlandi, que é marcado pelo funcionamento do discurso autoritário, em que não há, como diz a autora, reversibilidade entre os interlocutores, em que a polissemia é contida; distinguindo-se, portanto, do funcionamento do discurso polêmico e do discurso lúdico nos quais a reversibilidade e a polissemia estão presentes em graus distintos.

Ou seja, queríamos trabalhar *com* o discurso pedagógico sem estarmos submetidos ao seu funcionamento, procurando construir condições de produção para um funcionamento do discurso polêmico com vistas ao discurso lúdico. Desafio grande, sobretudo, como já mencionamos, dado que essa abertura não se faz instantaneamente

# A formulação da oficina

Uma oficina, em um evento acadêmico comemorativo, é objeto exemplar da heterogeneidade discursiva pela qual o discurso pedagógico se constitui no/com o discurso acadêmico. Diante de um público altamente especializado, em um ambiente que se organiza pelo distanciamento das estruturas hierárquicas que caracterizam o ambiente escolar, produzir esse lugar de trabalho se mostra como possibilidade facilitada pela autoridade de seus "oficineiros" e dificultada pela expectativa do caráter acadêmico que marca essa institucionalidade. Como trazer à tona a teoria e a prática pedagógica, de modo a fazer valer o sentido de oficina procurado? Para tanto nos propusemos construir um *jogo* para a oficina. Jogar com a língua. Jogar na língua. Uma língua ao mesmo tempo sob o funcionamento do discurso científico e das práticas cotidianas.

Tínhamos ainda algumas incógnitas de ordem prática. Não sabíamos quantas pessoas participariam. Não conhecíamos o espaço físico onde faríamos a oficina. Decidimos que, independentemente do número dos participantes, dividiríamos o grupo em três. E que, caso estivéssemos em um auditório, tentaríamos levar cadeiras para a parte de cima, para que houvesse movimento na sala, o que normalmente um auditório não permite. Jogamos, assim, também, com o improviso. O imponderável sempre está presente em qualquer sala de aula, porém, mais uma vez, a oficina nos dá a ver de modo mais presente a convocação de uma prática que se faz com planejamento, porém pronta para se reinventar no momento mesmo em que acontece. Não se reinventa do nada. Se reinventa sempre a partir da posição que se assume – é preciso dar ênfase a isso. E queríamos que essa reinvenção fosse feita na manutenção da proposta do jogo, convidando os participantes a jogarem conosco, explorando as possibilidades que o espaço, a quantidade de gente e os humores – nossa oficina era a última atividade de uma longa jornada – nos permitissem.

Para preparar nossa proposta de jogo construímos dois conjuntos de arquivos: a) um teórico, com recortes do livro de Orlandi, em que formulações que de algum modo afetavam a compreensão do funcionamento do discurso pedagógico estivessem presentes (foram 37 recortes); b) um analítico, com recortes da língua enquanto objeto – em políticas de ensino, em provas vestibulares, em livros didáticos, em publicações científicas, em propagandas (foram 17 recortes). Esse conjunto foi impresso, porém organizado de modo diferente.

O arquivo teórico foi recortado em filipetas, dobradas e colocadas em um saco plástico para serem sorteadas pelos grupos. Houve, assim, um deslocamento das citações em "instantâneos teóricos". Por quê? Porque, apesar de termos selecionado as citações em um movimento de leitura linear, elas foram sendo recortadas, quebrando o efeito de completude de uma unidade significativa/

explicativa de um conceito, no interior de uma obra que vai e volta sobre si mesma; e quebrando também a linearidade da sequência de uma escrita científica. Aliado às quebras, o aleatório veio nos ajudar na construção do jogo: que citações e em que (des)ordem elas apareceriam a cada um dos grupos estava a cargo da aleatoriedade. Os recortes também não eram homogêneos em extensão. A proposta era a de que a sacola com os recortes teóricos passasse de mão em mão dos integrantes de todos os grupos. Se houvesse mais gente do que recorte a gente redividiria na hora, fazendo uma média por grupo. Caso contrário, cada pessoa teria um recorte para ler. É preciso ainda dizer que fomos pegos, em nossa preparação, pela dificuldade de lidar no jogo absoluto com essa instantaneidade – o que nos demos conta *a posteriori*. Ao evitar entrar na possibilidade da incompletude/incompreensão/confusão/falta, tentamos controlar: preparamos também uma cópia de cada capítulo do livro de onde os recortes foram feitos de modo que, caso alguém quisesse consultar o "todo" de onde o recorte fora retirado, teria acesso à leitura...que imaginário forte...que modo cumulativo sempre de lidar com o conhecimento...mas é preciso dizer, também, que ninguém procurou os textos, apesar de nosso gesto!

Já o arquivo analítico de fatos de linguagem foi colocado integralmente em três envelopes, um para cada grupo, ou seja, cada grupo teria acesso a todos os fatos de linguagem que selecionamos. Tanto o arquivo teórico quanto o analítico encontram-se no anexo.

A proposta elaborada era de que os grupos, formados como os participantes assim desejassem, desde que divididos em três grupos, estabelecessem relações entre os arquivos teóricos e de fatos de linguagem. Eles teriam um tempo para isso. Depois, eles textualizariam da forma como quisessem um (uns) efeito(s) dessas relações e depois apresentariam essa textualização para todos os participantes. Ao final, planejamos ainda ter um tempo para uma reflexão coletiva do que havia acontecido durante a oficina.

Levamos papel, canetas coloridas, canetas de quadro branco, caso os grupos escolhessem desenhar/escrever. Mas ao apresentar a proposta iríamos levar outras possibilidades aos grupos, como encenar algo, fazer uma música ou apenas narrar esse(s) efeito(s).

Também é preciso dizer que fazer uma proposta como essa para um tempo curto de oficina — ela tinha 90 minutos de duração — levava em consideração outra instantaneidade: a de fazer acontecer, elaborar, realizar. Jogamos com a falta de tempo a favor do jogo: não há muito tempo para a vergonha, o receio, a indecisão. A nosso ver, a falta de tempo ajudaria a lidar com a complexidade do que se propunha, possibilitando que o efeito brincadeira abrisse espaço para um outro modo de se relacionar com o conhecimento e, sobretudo, com as projeções imaginárias de estar na posição de quem diz dealgo para um público. Não qualquer público, dado que todos os participantes estavam em um evento bastante específico.

### O acontecimento da oficina

O espaço da nossa oficina era perfeito pois não tinha cadeiras fixas, era amplo, não tinha desnível. Tivemos algo em torno de 30 participantes. Os grupos não foram homogêneos. Formaram-se dois grandes grupos e um terceiro menor. Nem todos os participantes escutaram as primeiras orientações, pois como próprio dos eventos, as atividades atrasaram. Parte dos participantes estavaapresentando na sessão de pôster e parte estava debatendo nessa mesma sessão. Então, repetíamos sinteticamente as orientações e os participantes também ajudavam a situar quem chegava depois. Uma flutuação animada com muito ruído das conversas internas e externas aos grupos. Entregamos um envelope a cada grupo e o saco com os recortes teóricos circulava de mão em mão enquanto a maior parte escolheu ler em voz alta para o grupo o recorte recém retirado, avolumando o ruído das trocas se efetivando em meio a muitos desentendimentos e confirmações: o que é mesmo para fazer, podemos fazer x ou v? Muitas vozes, muitos movimentos, muito barulho de cadeira

sendo levada para se ajuntar ao grupo, muita risada. Depois de um tempo, um certo silêncio. E quando fomos avisar que o tempo da primeira etapa do jogo estava terminando, o coro em voz única nos pediu mais tempo...a segunda etapa era textualizar, mais tempo...e a terceira etapa era apresentar...mais tempo. Não terminamos na hora, avançamos no tempo, atrapalhamos a aula que aconteceria naquela sala à noite e que gentilmente foi transferida para outra sala, e fomos às apresentações.

O primeiro grupo apresentou uma cena marcada inicialmente pelo silêncio, pelas letras incógnitas em papéis, pela interdição do gesto militar que, em um crescendo, passa pela possibilidade de alegria de letras consentidas/com sentidos no gesto da crianca que brinca, inclusive com a musicalidade, nos trazendo uma forma condensada de relação com os funcionamentos do discurso autoritário, polêmico e lúdico em uma cena que explorou o funcionamento metafórico e metonímico, explorou o silêncio local (Orlandi, 1992), explorou a letra sem sentido (Orlandi, 1992) e a letra plena de significação. Outro grupo trouxe a tira de Chico Bento, se inscrevendo em uma discursividade que faz ver a relação da sala de aula marcada pela dificuldade de se sair de um imaginário de correção da língua e de se abrir espaço para se escutar o aluno e se escutar da posição de professor que erra na língua em um movimento contínuo dos lapsos, mal-entendidos, falhas, ambiguidades... (Pêcheux, 1990). Um terceiro grupo trouxe a imagem das línguas indígenas para atualizar a reflexão sobre a não reversibilidade em termos de posições-sujeito que são invisibilizadas enquanto alunos na homogeneização de um alunado sustentado por uma formação discursiva branca, cristã e urbana.

Nesse jogo-experimento, algumas palavras retomaram memórias e feixes de sentido que interrelacionavam os fragmentos teóricos à realidade político-social — promessa — trabalho — acesso — vida — ordem. Os trajetos de leitura se desencontraram para

voltar a falar do mesmo. Os discursos relatados de quem vê de fora o funcionamento da escola e da academia vão nos lembrando que os sentidos são outros. Que o discurso pedagógico é uma parte do discurso escolar, que é parte do discurso educacional...

Por sua vez, o jogo-oficina também se organizou (heterogeneamente) pelo funcionamento do discurso pedagógico e, nele, o funcionamento do discurso autoritário trabalha produzindo um imaginário de uma organização (Orlandi, 1996) e de uma ordem (Orlandi, 1996) que, na nossa experiência-oficina, não estavam contempladas, promovendo uma quebra de expectativa: transferimos aos participantes a responsabilidade de organizar as próprias falas a partir de fragmentos que recortamos, o que produziu, contraditoriamente, a frustração de uma expectativa contratual daquilo que seria o discurso pedagógico. As pessoas, de certa forma, estavam preparadas para ir ouvir e não para falar, apesar de se tratar de uma oficina, ou seja, de um espaço de trabalho. E, é preciso salientar que o trabalho da escuta de uma apresentação e o trabalho de formular uma reflexão, sistematizando-a, funcionam sob ordens distintas. Nossa proposta incidia justamente na provocação de fazer com que os participantes se colocassem desde o início na posição de quem toma a palavra, se relaciona com a palavra, constrói possibilidades de síntese de uma compreensão, de um trajeto de leitura, se confronta com palavras e confronta palavras. Procurávamos fazer irromper o funcionamento polêmico, chamando pelo lúdico, por meio, por exemplo, de abrir aos participantes a possibilidade de descarte do material apresentado e sendo possível a busca por novos objetos, produções imagéticas, encenações... Mas é preciso notar que essa proposição é também contraditória, pois, ao tempo de abrir possibilidades, de procurar romper com a circularidade do discurso pedagógico a partir de uma posição ético-política que convoca a polêmica, o jogo, a errância, ainda assim essa proposição obriga a essas possibilidades, justamente pelo funcionamento do discurso pedagógico e sua circularidade...

## Encerrando

Nossa oficina-experimento nos permite não nos esquecermos de que é impossível estar na língua, estar no social, tomar a palavra, sem que se estabeleça uma relação de sentido e de força (sempre desigual) e, particularmente, no espaço pedagógico, mesmo em uma oficina que se pretenda disruptiva, nos permite não nos esquecermos que há o impossível de se estar fora do discurso pedagógico e de suas injunções. Logo, uma vez que se propõe a desocupação da posição-professor e, por consequência, da posição-aluno, ambas configuradas pelo funcionamento do discurso autoritário próprio ao discurso pedagógico, torna-se inevitável reocupá-las; de que outra posição se reocupa? Trata-se de outra posição, uma vez que, inevitavelmente, se assume uma nova/outra/mesma relação de força desigual no instante mesmo da desocupação? Se não se diz jamais de lugar algum, ou seja, se não há lugar vazio na prática discursiva, que outro lugar para se dizer se faz possível nos espaços escolarizados das práticas discursivas?

Se todo processo de produção do sentido se estabelece a partir de relações de forças já construídas e estabilizadas anteriormente, se não há fora de uma discursividade estabelecida, é preciso ainda que nos lembremos que também não há identificação plena com nenhuma dessas discursividades (Pêcheux, [1975a]). Se não há identificação plena, há no interior próprio desse processo de estabelecimento das verdades difundidas no discurso pedagógico, sua negação.

Como estabelecer a polêmica? De nossa posição, não há outra forma se não abrindo condições de produção de fazer ver que o conhecimento que se faz presente de diferentes modos no espaço da escolarização é sempre dividido. Foi, é e será sempre dividido. Assim, é preciso abrir espaço para fazer ver que não se trata apenas de substituir, por exemplo, descobrimento por invasão, ou erro por variação, se não compreendermos que em outra discursividade, por-

tanto, de outras posições-sujeito, erro é sempre erro, descobrimento é sempre descobrimento, regra é sempre regra: ou seja, o sentido será sempre dividido por relações desiguais de força.

É assim necessário reafirmar que a nossa oficina-experimento, que não está fora da história, do político, da língua, foi marcada pela contradição discursiva e pela equivocidade, se configurando na tensão entre o discurso autoritário e o discurso polêmico e, ao estabelecer o sentido de jogo, pode flertar com a polissemia, com o sentido aberto do lúdico, com a dimensão plástico-artística que substancia o ser humano.

Por último, uma provocação-convocação-homenagem: é preciso que abramos espaço na sala de aula (com todos seus equipamentos e instrumentos) para que a contradição e a equivocidade não sejam defeitos a serem extirpados, mas presença constante que permita a reversibilidade, a polissemia contraditória e equívoca dos sentidos dos objetos de conhecimento que vá para além de uma reprodução do saber e que considerem também a resistência que essa reprodução produz, podendo abrir caminhos dentro daquilo que há mais de 40 anos vem produzindo sentidos.

## REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2ª edição revista e aumentada. Campinas: Pontes, 1987 [1983].

ORLANDI, E. *As formas do silêncio*: No movimento dos sentidos. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

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

ORLANDI, E. Ler Michel Pêcheux hoje. In: PÊCHEUX, M. *Análise de Discurso*: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2014.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In. ORLANDI, Eni P. et al. (org). Gestos

*de leitura*: da história no discurso. Trad. de Bethania S. C. Mariani *et al.* Campinas: Ed. Unicamp, 1994, p.55-66, [1981].

PÊCHEUX, M. *Discurso*: Estrutura ou Acontecimento. Trad. de Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997 [1983].

PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Ed.Unicamp, 2009 [1975a].

PÊCHEUX, M. Delimitações, inversões, deslocamentos. Trad. José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19, 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, M.; FUCHS. A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET; HAK (org). *Por uma Análise Automática do Discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990, p.163-252. [1975b].

## BIBLIOGRAFIA INDICADA

PFEIFFER, C. R. C.; SILVA, M. V. da; PETRI, V. Língua Escolar: afinal que língua é essa? *Revista Ecos*, v. 27, p. 117-152, 2019.

PFEIFFER, C. R. C. O Saber Escolarizado como Espaço de Institucionalização da Língua. In: GUIMARÃES, E.; PAULA,M. R. B. (Org.). *Sentido e Memória*. 1ed.Campinas: Pontes, 2005, v. 1, p. 27-40.

**Anexo 1** – recortes de Orlandi, E. [1983] *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 2ª. Edição revista e aumentada. Pontes Editores. Campinas, 1987.

"Partindo da suposição de que se poderiam distinguir três tipos de discurso, em seu funcionamento — discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário — procuraremos caracterizar o Discurso Pedagógico (DP), tal qual ele se apresenta atualmente, como um discurso autoritário". (p. 15)

"O critério para a distinção dos três tipos de discurso [lúdico, polêmico, autoritário], podemos encontrá-lo tomando como base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores". (p. 15)

"Consideramos que há dois processos – o parafrástico e o polissêmico – que são constitutivos da tensão que produz o texto (Orlandi, 1978)". (p. 15)

"(...) o discurso lúdico é aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal [nota: isto é enquanto objeto, enquanto coisa] e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que chamaríamos de polissemia aberta (o exagero é o non-sense)". (p. 15)

"O discurso polêmico mantém a presença do seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário procuram dominar o referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha, o olha e se o diz, o que resulta em uma polissemia controlada (o exagero é a injúria). (...)". (p. 15)

"(...) No discurso autoritário, o referente está "ausente", oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz "isso é uma ordem" em que o sujeito passa a instrumento de comando)" (p. 15) "Não é verdade? Percebe? Certo?" (p. 17)

"[no discurso pedagógico], O conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato" (p. 19)

"É dessa perspectiva da metalinguagem que se pode entender questões do tipo: posso dizer com as minhas palavras? Cuja resposta é: ou não pode, ou, mais benevolentemente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra "mais adequada"". (p. 20)

"O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se

explicite sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitória (e definitiva)". (p.21)

"O material didático tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula a condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências etc.)" (p. 22)

"Em última instância é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição que faz do Discurso Pedagógico aquilo que ele é, mostrando-o em sua função: um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse domínio de sua circularidade. Circularidade da qual vemos possibilidade de rompimento pela crítica". (p. 23)

"Discurso Pedagógico é um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola" (p. 28)

"Há uma instituição feita pela linguagem escolar que se presta a uma função tranquilizante: não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta. Assim se constrói o saber devido, o saber útil (vale perguntar: pra quem?". (p. 30)

"Como encaminhar uma posição crítica diante dessa caracterização do Discurso Pedagógico? Seria, talvez, torná-lo um discurso polêmico". (p. 31)

"Do ponto de vista do autor (professor), uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como "sujeito". (...) É saber ser ouvinte do próprio texto e do outro". (p. 32)

"Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno de se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte". (p. 33)

"Há em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está. Há, entretanto, um outro processo, interno, que não é o da simples seleção, mas do esmagamento do outro" (p. 34)

"Também não vejo o procedimento autoritário como o de simples e pura exclusão, trata-se antes de dominação, e o dominador não exclui o dominado, o incorpora como tal." (p. 35)

"Minha posição é a de que não acredito que apenas não se esteja dizendo o suficiente. Não se está ouvindo o necessário" (p. 36)

"(...) a minha proposta atual é a de buscarmos, professores e alunos, um Discurso Pedagógico que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola". (p. 37)

"Há dois processos fundamentais na linguagem: o da polissemia e o da paráfrase. A polissemia se define como multiplicidade de sentidos e a paráfrase sendo formulações diferentes para o mesmo sentido". (p. 84)

"A distinção entre os tipos [de discurso] não é rígida, havendo uma gradação entre um tipo e outro. A relação entre eles não é de exclusão, mas de dominância". (p. 85)

"O Discurso Pedagógico é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca como o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente é obscurecido)". (p. 85)

"[no discurso pedagógico], O conhecimento do fato é substituído pelo conhecimento de uma metalinguagem que é considerada legítima". (p. 85)

"A voz do professor é, por extensão da voz do cientista, a voz do saber". (p. 85)

"Uma perspectiva que tenho apontado, em termos de uma crítica radical, é a da reflexão sobre a necessidade da escola, isto é, coloco como desejável a possibilidade de uma outra sociedade, sem escola. Porque se a proposta é de uma pedagogia que seja capaz de criar as condições para que se descubram as contradições, a criação dessas condições pode ser obra de todos e não de alguns especialistas: não é preciso que a escola seja o lugar dessa descoberta". (p. 86)

"Em suma, de acordo com nossa posição, ser crítico, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, é questionar as condições de produção desses discursos". (p. 86)

"A proposta que fizemos (...) foi a de transformar esse discurso autoritário em um discurso crítico: questionar os implícitos, o caráter informativo, a unidade do Discurso Pedagógico e atingir seus efeitos de sentido. Do ponto de vista do professor, deixar um espaço para a existência do "ouvinte" como sujeito, isto é, se dispor à reversibilidade, à simetria, saber ouvir.

Da perspectiva do aluno, questionar o que o discurso garante em seu valor social, questionar os pressupostos que garantem o texto em sua legitimidade, explorar a dinâmica da interlocução, recusando a cristalização do dito e a fixação do seu lugar como ouvinte". (p. 86)

"A tipologia que estabelecemos distingue: discurso lúdico, discurso polêmico, discurso autoritário. Os critérios para o estabelecimento dessa tipologia derivam das características que enunciamos mais acima, ou seja, a interação e a polissemia. Da primeira resulta o critério que leva em conta o modo como os interlocutores se consideram: o locutor leva em conta seu interlocutor de acordo com uma certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação entre interlocutores é qualquer uma? Ainda sob esse aspecto, entra o critério da reversibilidade que, afinal, é o que determina a dinâmica da interlocução: segundo o grau de reversibilidade haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso. (...)". (p. 153/154)

"[A tipologia que estabelecemos distingue: discurso lúdico, discurso polêmico, discurso autoritário. Os critérios para o estabelecimento dessa tipologia derivam das características que enunciamos mais acima, ou seja, a interação e a polissemia.] (...) [a polissemia] tem a ver com a relação dos interlocutores com o objeto do discurso: o objeto do discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui uma disputa entre os interlocutores que o procuram dominar. Desse mecanismo, ou seja, dessa forma de relação com o objeto do discurso é que podemos derivar o critério da polissemia: haverá uma maior ou menor carga de polissemia de acordo com essa forma de relação". (p. 153/154)

"Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o non-sense". (. 154)

"Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria". (p. 154)

"Discurso autoritário é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando". (p. 154)

"O discurso polêmico seria aquele que procura a simetria, o autoritário procura a assimetria de cima para baixo, e o lúdico não colocaria o problema

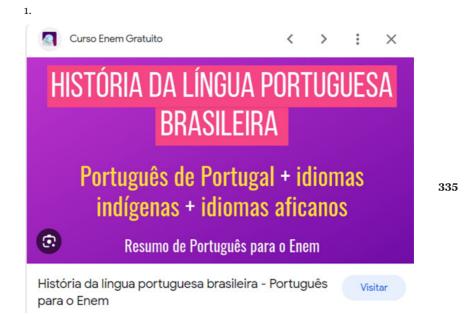
da simetria ou assimetria" (p. 154)

"Tal como caracterizado, o discurso lúdico se coloca como contraponto para os outros dois [autoritário e polêmico]. Isso porque, em uma formação social como a nossa, o lúdico representa o desejável. O uso da linguagem pelo prazer (o lúdico), em relação às práticas sociais em geral, no tipo de sociedade em que vivemos, contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos etc., como acontece nos discursos autoritário e polêmico. Nesse sentido, eu diria que não há lugar para o lúdico em nossa formação social. O lúdico é o que "vaza", é ruptura". (p. 154/155)

"Em relação à função referencial e, consequentemente ao problema da verdade, eu diria que a função referencial, no lúdico, é a menos importante. São mais importantes a poética e a fática por causa, respectivamente, da maneira como se dá a polissemia e por causa da reversibilidade nesse tipo de discurso". No polêmico a relação com a referência é respeitada: a verdade é disputada pelos interlocutores. No autoritário a relação com a referência é exclusivamente determinada pelo locutor: a verdade é imposta. No lúdico não é a relação com a referência que importa: até o non-sense é possível". (p. 155)

"Em relação à tensão entre os dois grandes processos — a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente) — que consideramos ser o fundamento da linguagem, diríamos que o discurso lúdico é o polo da polissemia (a multiplicidade de sentidos), o autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, entre um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia". (p. 155)

## Anexo 2 – arquivo de fatos de linguagem



2.

Chat GPT - eleve o nível da sua escrita em 1000%, disponível em <a href="https://youtu.be/tXhPnLHVdoo?si=YpTCKWCUTyQ5frHn">https://youtu.be/tXhPnLHVdoo?si=YpTCKWCUTyQ5frHn</a> (acesso em 16/08/2023)







VOLP.

#### Busca no Vocabulário - Volp 2022-2023

O sistema de pesquisa do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), versão 2022-2023, contém mais de 382.000 entradas, as respectivas classes gramaticais e informações suplementares

O Volp, que faz o registro oficial das palavras da Língua Portuguesa, com especial atenção a sua vertente brasileira, é continuamente atualizado por especialistas do idioma com base no uso extensivo de corpora e nos avanços da análise e processamento de informações.

Está disponível para consulta a obra online com os acréscimos e revisões feitos ao longo do período 2022-2023.

5.

História em quadrinhos de Chico Bento disponível em https://petpedagogia. ufba.br/variacao-linguistica-uma-realidade-presente-nas-escolas acessada em 24 de julho de 2023.

6.

337

### Documento de Área

## Área 46

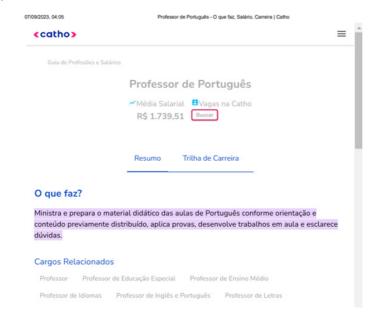
### Ensino



ortisdas em 6-de junho de 2011, por meio da Portan APRES e 182011. Desse modo, a Área de Ensino contintos es a parte da mucloação dos programas da amiga Area de Ensino de Ciências e Matemática (46), criada em 2000, com apenas sete programas. Da antiga área, guanda as principais reterências e experiência de organização e avalidad de Programas de Pos-Graduação (PPG), juntificando-se a sua criação dos pontos de vista epistemológico, educacional e social. No momento da crioção, a área de Ensino era constituida por 29 cursos de Mestrado, 19 cursos de Deutorado e 30 cursos de Mestrados Profusionais, totalizando 60 cursos atricto acresa.

 A Area de Ensiste e portanto, essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento producido. Desse modo, busca construir pontes entre conhecimentos académicos gerados na pesquisa em educação e ensino para sua aplicação en produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades regionais e

A referência ao Emino emobor todos os niveis e modalidades do ensino formal do País, da Educação Infanti ao doutorado, nos diversos campos do conhecimento, bem como as modalidades de emino não format, como a divulgação científica e a artística em centros e museus de Cômcias o de Artes, entre outres. O ensino formal è aquele praticado em organizações educativas oficiais (escolas, colégios e universidades), estruturadas em tempos curriculares, visando ao desenvolvimento e à formação dos estudantes e à obtenção de certificação, sendo, por isso, institucionalizado e organizado hierarquicamente. Baseia-se, portanto, no comprimento de um programa, tondo objetivos pedagógicos específicos e mêtodos de avaliação determinados. O ensino não formal é praticado por instituições diversas, de modo mais livre, como em musous, exposições e centros culturais - mas podem ocorrer em capaços institucionalizados, nos quais, sa escola pode estar incluida - buscando promover a cultura, a saide e a ciência, sendo su apresentação organizada de forma intencional e planejada. Costuma estar relacionado a processos de desenvolvimento de consciência política e relações sociais de poder entre os cidadios, praticadas por movimentos populares, associações da sociedade civil, podendo estar tambi principales por novembros popularios, anotospore sus processos del moneros leas intereste a macerado em intrinsições de emino e proquisis. Ambos diferent do ensino informad, que cutá relacionado ao processo natural de socialização humana, que ocorre durante toda a vida por meio dos diferentes modos de comunicação. Essas três categorias são processos complementares que possibilitam formas diferenciadas de aprendizagom, pois aprender é inevitável, e as pessoas están constantemente aprendendo, e por diferentes vias e agentes.



- 8.
- Poster comemorativo do dia nacional da língua portuguesa disponível em https://plenarinho.leg.br/wp-content/uploads/2017/02/ze-com-lingua-portuguesa.jpg acessado em 03/09/23.
- 9. Imagem acompanhando matéria do jornal da USP sobre línguas indígenas disponível em <a href="https://io.wp.com/jornal.usp.br/wp-content/uploads/2022/06/20220607\_li%CC%81nguas.jpg?w=1200&ssl=1acessada em 03/09/23">https://io.wp.com/jornal.usp.br/wp-content/uploads/2022/06/20220607\_li%CC%81nguas.jpg?w=1200&ssl=1acessada em 03/09/23</a>.

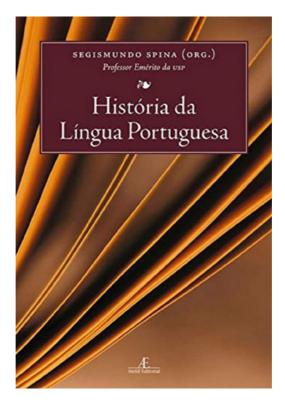


https://pbs.twimg.com/media/EuW4FBqXIAMvx\_6.jpg:large (03/09/23)

11.



 $\frac{\text{https://i.pinimg.com/}736x/3f/16/0a/3f160a0ea31ea6d5e34e94a57f01f38a-manual-ems.jpg}{(03/09/23)}$ 



Esta coletânea traça, em detalhes, o percurso histórico da língua portuguesa. Os autores aqui reunidos abordam as mudanças da língua do século XII ao XX, a oposição entre o português europeu e o brasileiro, entre outros assuntos. Sem desmerecer os estudos descritivos, a obra mostra preocupações de caráter explicativo e discute questões que só a investigação histórica pode revelar. Cada um dos seis capítulos vem acompanhado de textos anotados, vocabulário crítico e bibliografia comentada.

13.

No livro didático *Português: Linguagens – 5ª série*, escrito por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, publicado em 1998, na subseção "As variantes linguísticas" da seção "A língua em foco", encontra-se a atividade com uma tira de Maurício de Souza e perguntas. A segunda pergunta é:

2. De acordo com a norma padrão, que aprendemos na escola, como deveríamos escrever as palavras e expressões "pru que", "ocê", "toma", "faiz mar"? (p.29).

Exercícios em CEGALLA, D. P., *Hora de comunicação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987 com a seguinte apresentação:

Prezado estudante: [...] Sem dúvida, você tem consciência da importância do conhecimento de nossa língua e de seus recursos expressivos, tanto para se ingressar numa escola superior como para se conquistar um bom lugar no mundo competitivo e apressado em que vivemos. As portas do êxito e do sucesso abrem-se mais facilmente para os que melhor sabem se exprimir e comunicar. E não é outro o objetivo deste livro senão ajudá-lo a aprimorar sua capacidade de comunicação e expressão oral e escrita, em língua nacional. [...] Apresentação. s/p. CEGALLA, D. P., Hora de comunicação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

- Troque o coloquial **tem** pelo verbo equivalente da língua culta: Lá para cima não **tem** país mais nenhum não.
   (p. 38).
- 2) A mesóclise é uma colocação exclusiva da língua culta ou literária. Na fala corrente brasileira, usa-se a próclise. Siga o modelo, utilizando a colocação popular ou coloquial em vez da colocação culta.

Contar-lhe-ei um caso. – Eu lhe contarei (ou vou lhe contar) um caso. Ele sentir-se-á feliz. R: (p. 140)

- 3) Escreva as frases, anexando corretamente aos verbos os pronomes indicados, lembrando-se de que, na língua culta, não se inicia a frase com pronome oblíquo átono:
- 1) Convidaram para uma excursão a Foz de Iguaçu. (me)
- 2) Emprestei a caneta para assinar o requerimento. (lhe)
- 3) Mudaram para outra cidade. (se)" (p.140).

14.

Exercícios em FARACO, C. E. & MOURA, F. M. Linguagem Nova. Editora Ática: São Paulo, 2000.

- 1) Quando estamos conversando com as pessoas, podemos tratá-las de diversas formas. Entre elas,  ${f tu}$  e  ${f voc}$ ê. [...]
- **Você** não diz que lembra de tudo o que você vê na televisão? Então. **Fecha** os olhos e **faz** de conta que a televisão está dentro de você. **Pega** os programas que quiser e **exibe** na sua telinha interior.

Os verbos destacados concordam com o pronome **tu**, mas o menino está sendo tratado por **você**. Os verbos deveriam estar nestas formas: **feche**, **faça**, **pegue**, **exiba**. Reescreva as frases seguintes, substituindo as formas verbais destacadas por aquelas que seriam exigidas na norma culta. Leve em conta que os falantes empregam o pronome você.

- "- Pára com isso, Tavinho!"
- "- Escuta, mana, não precisa se preocupar comigo."
- "- ... Traz uns três! Não, traz cinco!" (p. 206).

2) No português falado em nosso país é comum reduzir os ditongos, em alguns casos, a uma vogal. Veja:

tesoura - tisora

Peixe - pexe

Acabou – acabô

Chico Bento, conhecidíssima personagem de nossos quadrinhos, ilustra essa maneira de falar. Veja dois balões de fala dessa personagem e reescreva as palavras destacadas, recuperando os ditongos. (p. 103).

3) A literatura de cordel emprega uma linguagem popular, muitas vezes incorporando fatos que a gramática normativa considera errados. Identifique palavras que não estão escritas de acordo com a ortografia oficial. (p.222).

15.

342

ENEM -(2022)

## Projeto na Câmara de BH quer a vacinação gratuita de cães contra a leishmaniose

 ${\it A}$  doença é grave e vem causando preocupação na região metropolitana da capital mineira

Ela é uma doença grave, transmitida pela picada do mosquito-palha, e afeta tanto os seres humanos quanto os cachorros: a leishmaniose. Por ser um problema de saúde pública, a doença pode ganhar uma ação preventiva importante, caso um projeto de lei seja aprovado na Câmara Municipal de Belo Horizonte (CMBH). Diante do alto número de casos da doença na Grande BH, a Comissão de Saúde e Saneamento da CMBH aprovou a proposta de realização de campanhas públicas de vacinação gratuita de cães contra a leishmaniose, tema do PL 404/17, apreciado pelo colegiado em reunião ordinária, no dia 6 de dezembro. Disponível em: https://www.revistaencontro.com.br/. Acesso em: 11 dez. 2017.

Essa notícia, além de cumprir sua função informativa, assume o papel de

A fiscalizar as acões de saúde e saneamento da cidade.

**B** defender os serviços gratuitos de atendimento à população.

C conscientizar a população sobre grave problema de saúde pública.

D propor campanhas para a ampliação de acesso aos serviços públicos.

E responsabilizar os agentes públicos pela demora na tomada de decisões

16.

ENEM -(2022)

## As línguas silenciadas do Brasil

Para aprender a língua de seu povo, o professor Txaywa Pataxó, de 29 anos, precisou estudar os fatores que, por diversas vezes, quase provocaram a extinção

da língua patxôhã. Mergulhou na história do Brasil e descobriu fatos violentos que dispersaram os pataxós, forcados a abandonar a própria língua para escapar da perseguição. "Os pataxós se espalharam, principalmente, depois do Fogo de 1951. Queimaram tudo e expulsaram a gente das nossas terras. Isso constrange o nosso povo até hoje", conta Txaywa, estudante da Universidade Federal de Minas Gerais e professor na aldeia Barra Velha, região de Porto Seguro (BA). Mais de quatro décadas depois, membros da etnia retornaram ao antigo local e iniciaram um movimento de recuperação da língua patxôhã. Os filhos de Sameary Pataxó já são fluentes — e ela, que se mudou quando já era adulta para a aldeja. tenta aprender um pouco com eles. "É a nossa identidade. Você diz quem você é por meio da sua língua", afirma a professora de ensino fundamental sobre a importância de restaurar a língua dos pataxós. O patxôhã está entre as línguas indígenas faladas no Brasil: o IBGE estimou 274 línguas no último censo. A publicação Povos indígenas no Brasil 2011/2016, do Instituto Socioambiental. calcula 160. Antes da chegada dos portugueses, elas totalizavam mais de mil. Disponível em: https://brasil.elpais.com. Acesso em: 11 jun. 2019 (adaptado).

O movimento de recuperação da língua patxôhã assume um caráter identitário peculiar na medida em que

A denuncia o processo de perseguição histórica sofrida pelos povos indígenas. B conjuga o ato de resistência étnica à preservação da memória cultural.

C associa a preservação linguística ao campo da pesquisa acadêmica.

D estimula o retorno de povos indígenas a suas terras de origem.

E aumenta o número de línguas indígenas faladas no Brasil

17.

Enem (2018)

## "Acuenda o Pajubá": conheça o "dialeto secreto" utilizado por gays e travestis

Com origem no iorubá, linguagem foi adotada por travestis e ganhou a comunidade

"Nhaí, amapô! Não faça a loka e pague meu acué, deixe de equêse não eu puxo teu picumã!" Entendeu as palavras dessa frase? Se sim, é porque você manja alguma coisa de pajubá, o "dialeto secreto" dos gays e travestis.

Adepto do uso das expressões, mesmo nos ambientes mais formais, um advogado afirma: "É claro que eu não vou falar durante uma audiência ou uma reunião, mas na firma, com meus colegas de trabalho, eu falo de 'acué' o tempo inteiro", brinca. "A gente tem que ter cuidado de falar outras palavras porque hoje o pessoal já entende, né? Tá na internet, tem até dicionário...", comenta.

O dicionário a que ele se refere é o Aurélia, a dicionária da língua afiada, lançado no ano de 2006 e escrito pelo jornalista Angelo Vip e por Fred Libi. Na obra, há mais de 1 300 verbetes revelando o significado das palavras do pajubá.

Não se sabe ao certo quando essa linguagem surgiu, mas sabe-se que há

claramente uma relação entre o pajubá e a cultura africana, numa costura iniciada ainda na época do Brasil colonial.

Disponível em: <a href="www.midiamax.com.br">www.midiamax.com.br</a>. Acesso em: 4 abr. 2017 (adaptado). Da perspectiva do usuário, o pajubá ganha status de dialeto, caracterizando-se como elemento de patrimônio linguístico, especialmente por

- a) ter mais de mil palavras conhecidas.
- b) ter palavras diferentes de uma linguagem secreta.
- c) ser consolidado por objetos formais de registro.
- d) ser utilizado por advogados em situações formais.
- e) ser comum em conversas no ambiente de trabalho.

# Veja Bem, de Jorge Furtado, e a oficina "A Linguagem Audiovisual e seu funcionamento: sujeito, equívoco e resistência"

Luciene Jung de Campos UFRGS Luiz Carlos Martins de Souza UFAM

## A proposta de oficina

Nossa proposta no III ENADIS¹ foi fazer uma oficina em que analisássemos com os participantes alguns produtos audiovisuais a partir das categorias e fundamentos teóricos de "A Linguagem e Seu Funcionamento", a obra homenageada de Eni Orlandi ([1983]2011), em correlação com outras referências metodológicas. Assim, conduzimos a oficina a partir da exibição do filme "Veja Bem", já trabalhado por Jung de Campos (2016), numa perspectiva em que aborda a relação entre sujeito, desejo, trabalho e ideologia, reunindo e interpretando marcas formais que promovem a exaltação de mercadorias para ocultar e expropriar o trabalhador. Entretanto, o retomamos com as categorias de Imaginário, Simbólico e Real, da obra de Lacan (Lacan, 1998), deslocadas para a perspectiva discursiva (Martins de Souza, 2019; Lagazzi, 2023), e com as camadas de análise desenvolvidas por Casetti e Di Chio (2007).

Nossos objetivos foram: a) analisar produtos e processos

<sup>1</sup> Estamos nos referindo ao evento A linguagem e seu funcionamento - 40 anos de Análise de Discurso no Brasil/III ENADIS — Encontro Nacional em Análise de Discurso, promovido pela Universidade Federal Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Universidade Federal de Rondônia em setembro de 2023. A oficina em questão foi realizada na Universidade Federal Fluminense, em 14 de setembro de 2023.

audiovisuais e seu funcionamento discursivo; b) identificar e contrastar os elementos básicos de linguagem cinematográfica: planos, movimentos de câmera, ângulos, montagem, e estrutura do roteiro; c) identificar elementos discursivos básicos para a análise do audiovisual: etapas de análise; posições de sujeito; as condições de produção; a equivocidade, a resistência e as formas do silêncio; os gestos de interpretação; a ideologia no audiovisual.

Deste modo, partimos de alguns pressupostos estabelecidos por Eni Orlandi (2011) na referida obra de 1983 e que se mantêm até hoje. Segundo a autora, a Análise de Discurso como ponto de vista, difere da Linguística estabelecida, "instaura um objeto diferente" (Orlandi, [1983] 2011, p.117) em termos de estruturação discursiva, "pois as unidades que concorrem para isso não o fazem por sua essência mas por seu *modo de funcionamento*" (p. 117, grifos da autora). Foi nessa obra que Eni Orlandi elaborou o conceito de *funcionamento discursivo* a partir dos princípios teóricos apresentados por Michel Pêcheux ([1975]2009) e seu grupo de trabalho, quando propuseram uma análise materialista do discurso, fundamentando a abordagem de estruturas significantes da língua que materializam formações ideológicas.

Por isso, com fins didáticos e metodológicos durante a oficina, buscamos dar conta separadamente de algumas etapas de análise na busca de apreendermos as discursividades e seus funcionamentos no audiovisual: tratamos de procedimentos básicos de análise da narrativa, de análise da imagem e do som, de análise da representação, de análise da comunicação, como nos indicam Casetti e Di Chio (2007), com as regularidades e os aspectos discursivos em cada uma dessas etapas, focando nos modos de materialização das posições de sujeito, do funcionamento do equívoco e da resistência na referida obra de Jorge Furtado. Planejamos assim, porque acreditávamos que, no trabalho com os participantes, esses temas e enfoques nos ajudariam a abordarmos as relações entre linguagem audiovisual e ideologia.

Neste texto, vamos compartilhar uma parte das questões, dos procedimentos e dos gestos de interpretação trabalhados em nossa oficina, e vamos nos deter na análise de alguns aspectos narrativos da primeira parte do filme, categorizada como "Lado de Fora". Deixaremos a análise do outro capítulo do filme, o "Lado de Dentro", para uma outra publicação². Mas antes disso, precisamos revisitar alguns fundamentos teóricos.

# Dos pressupostos teóricos à execução da oficina: algumas questões

Segundo Orlandi, o funcionamento discursivo "é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para o interlocutor determinado, com finalidades específicas" (Orlandi, [1983] 2011, p.115), assim sendo, inclui "as condições de produção do discurso, o mecanismo de situar os protagonistas e os objetos do discurso" (Orlandi, [1983] 2011, p. 117). A questão principal da Análise de Discurso em relação às outras abordagens, como o conteudismo, é esse ponto de vista materialista e as consequências epistemológicas, metodológicas, portanto analíticas, que daí advêm. As abordagens conteudísticas esbarram na dicotomia forma/conteúdo, e se inscrevem numa perspectiva idealista. Já na perspectiva que adotamos:

o discursivo materializa o contato entre o ideológico e o linguístico, na medida em que ele representa no interior da língua os efeitos das contradições ideológicas e onde, inversamente,

<sup>2</sup> Jung de Campos, Luciene; Martins de Souza, Luiz Carlos. Inquietações analíticas em Veja Bem (1994/2005), de Jorge Furtado. Texto a ser publicado nos anais da II Jornada Fronteiras em Movimento: o discurso e suas materialidades em composição, Simpósio IV - Imbricações Materiais nas Artes, do grupo de pesquisa interinstitucional "O discurso nas fronteiras do social: diferentes materialidades significantes e tecnologias de linguagem". Acompanhar no site do evento: <a href="https://fronteirasemmovime.wixsite.com/ii-jornada-fronteira/a-jornada">https://fronteirasemmovime.wixsite.com/ii-jornada-fronteira/a-jornada</a>.

manifesta a existência da materialidade linguística no interior da ideologia (Courtine, 2016, p. 14).

Procurando fazer os deslocamentos necessários para pensarmos esses pressupostos e o discurso na sua relação com a materialidade audiovisual, este fato linguageiro, a materialidade a que nos referimos aqui, desse modo, circunscreve-se à língua, à imagem e ao som, articulados, funcionando na história, na sociedade, na constituição dos sujeitos. Para o tratamento e manipulação de sequências discursivas, recorremos à descrição, análise e desarticulação dos diferentes tipos de encadeamentos significantes que compõem o audiovisual, relacionando-os à análise histórica das condições de formação dos conjuntos ideológicos e dos objetos ideológicos em torno dos quais gravitam diferentes fragmentos de textos, imagens, sons, enunciados, constituindo diferentes formações discursivas.

Na realização da oficina, devido à exiguidade do tempo, iniciamos distribuindo algumas questões que ajudariam a direcionar o olhar dos analistas participantes para estabelecer relações com os conceitos discursivos presentes na obra homenageada de Eni Orlandi ([1983] 2011). Eis algumas questões que nos guiaram e que podem ajudar numa primeira aproximação de análise discursiva de um produto audiovisual:

- Quais as formas, os sons, os tipos de imagens, de texturas, de movimentos, de grafias, de pronúncias e de verbalizações que demandam nossa interpretação? Que relações se estabelecem entre as imagens, os sons e as palavras?
- Que sentidos as imagens e os sons reclamam? A que injunções a interpretar somos submetidos?
- Como as posições de sujeito se materializam no filme?
   Qual a relação entre sujeito, desejo e ideologia?
- Que tipos de relação se estabelece com o interlocutor? Em que trechos a relação é lúdica, polêmica ou autoritária?

- Quais as marcas de interlocução? Como o lugar dos interlocutores significa? Em que direções o texto progride?
- Quais as posições do realizador/enunciador no filme?
   Como ele antecipa e materializa o lugar de seu espectador a partir de seu próprio lugar?
- Como os temas, assuntos, objetos de discurso, textos, imagens e sons são tratados recorrentemente no filme?
   Como são postos à nossa percepção, às nossas sensações, à nossa fruição? Quais as possibilidades de interpretação para o modo como são formulados?
- Como sons, imagens e sua organização produzem efeitos de sentido? Que percepções e sensações provocam?
- Como a composição visual e sonora, os movimentos e textos verbais nos afetam?

349

Paralelamente a essas questões previamente definidas, também utilizamos o texto de análise de Lagazzi (2023), apresentado no mesmo evento, antes de nossa oficina. Parafraseamos algumas questões abordadas nele:

Como o confronto em percursos significantes nos afeta e faz trajeto em nosso olhar?

Como o social é formulado? Como o social nos é apresentado discursivamente? Que efeitos de sentido nos capturam?

Que relações estão inscritas nessas formulações audiovisuais? Em que posições interpretativas nos alocam? Como as disputas, conflitos e contradições sociais se metaforizam, se fazem representar ou se materializam nesse filme?

Que possíveis rumos de sentidos, incertos, se abrem? Como o equívoco, a deriva de sentidos, se manifesta? Como irrompem outros sentidos ao que nossa memória está acostumada a interpretar?

 Como remetemos o intradiscurso à memória do dizer, do ver, do ouvir, do interpretar?

- Que relações de confronto, de aliança ou de submissão se manifestam entre modos de interpretar, entre posições interpretativas, entre formações ideológicas?
- Como a divisão social e suas contradições se manifestam nesse texto? Que discursividades são convocadas?
- Como a vida e as relações são divididas? Segregadas?
   Como escapam dos percursos de sentido e de interpretação impostos?
- Que sentidos resistem, se fazem equívocos, incômodos e desestabilizantes?
- O que o texto tenta silenciar com o excesso de encadeamentos significantes?
- Como os textos, os sons e as imagens interferem na ordem interpretativa?
- Como os objetos significantes se orquestram e destoam das rimas produzidas, das expectativas de narração, de filme, de obra audiovisual?
- Como se organiza e se desorganiza a interpretação? Como deixa sem lugar o habitualmente esperado e legitimado?
- Qual o trajeto proposto recorrentemente para nosso olhar, para nossa escuta, para nossa percepção? Que memórias nos são invocadas, convocadas? Quais interpretações se tornam possíveis?
- O que nos inquieta e reclama significação?
- O que resiste, insiste, persiste no confronto com as possibilidades de alteridade que o filme convoca, materializa e nos impõe?
- Que diferentes trajetos nossos olhares percorreram nas composições, estruturas, interações equívocas das materialidades desse produto audiovisual?
- Por quais trechos podemos produzir o batimento entre a descrição e a interpretação? Como fazer a remissão e

- relação do intradiscurso ao interdiscurso?
- De que modos e matérias diferentes a resistência esburaca os percursos cristalizados de nossas interpretações?
- Com quais desencontros e estranhamentos nosso olhar se deparou? Que novos laços e novos trajetos significantes nosso olhar delineou?

Conforme Casetti e Di Chio (2007), numa análise fílmica podemos tratar metodologicamente os níveis e estratos separadamente: narrativo, imagem/som, representação, comunicação. Entretanto, diferente desses autores, nossa abordagem trata todos esses níveis ou unidades atravessados por discursividades. Na perspectiva de Orlandi ([1983] 2011), os resultados de uma análise são sobre o discurso na história, vislumbrando o funcionamento ideológico. Na tradição de análise fílmica, observamos sempre a redução da análise a aspectos mais técnicos e pragmáticos. Vamos exemplificar nossa perspectiva, pelos limites deste trabalho, com o nível narrativo, o nível comumente mais explorado em análises.

## O narrativo

Veja bem, com roteiro e direção de Jorge Furtado (1994/2005), apresenta uma montagem fragmentada, uma bricolagem de desenhos e fotografias entre as cenas filmadas. A obra é um curta-metragem de pouco mais de seis minutos, composta por duas partes: o Lado de fora e o Lado de dentro. O Lado de fora com a locução da poesia Jornal de Serviço (Leitura em diagonal das páginas amarelas), de Carlos Drummond de Andrade (2014), escrito em 1978; o Lado de dentro tem a locução da poesia Os três mal-amados, de João Cabral de Melo Neto (1968), escrito em 1943.

O *Lado de fora* mostra máquinas em funcionamento, trânsito, objetos, utensílios, obras de arte, fazendo retorno à estética dos anos 50, mais diretamente à Arte Pop, inspirada na cultura de massa, que apresenta uma arte pronta para consumo, muito próxima da

mercadoria. O poema de Drummond (2014) desfila incessantemente enorme lista de produtos e serviços a serem comprados. Múltiplas e rápidas imagens ilustram a locução.

No Lado de dentro, ao contrário da fluidez caudalosa e diversificada das imagens da primeira parte, o que se vê são três cenas enclausurantes do trabalho repetitivo: um trabalhador quebrando uma parede a marteladas insistentemente; a segunda, é uma cena reduplicada de um operário da construção civil subindo uma escada com um balde na mão, entrando por uma porta e saindo pela outra, ininterruptamente; a terceira é de uma trabalhadora que lava ou encera um piso, ajoelhada, seus braços reproduzem o movimento circular e repetitivo dos ponteiros que marcam os segundos, num relógio superposto à cena. As três cenas estão conduzidas com a narração do poema de João Cabral de Melo Neto (1968).

O modo de discursivizar e narrar um assunto num documentário ou num filme experimental é diferente do modo de fazê-lo na ficção, cujos estudos já se desenvolvem há mais de 2500 anos, com elementos essenciais da narrativa já assentados, definidos e com ampla aceitação interpretativa. Os elementos essenciais da estrutura de narrativa, já lapidados desde Aristóteles (2011), aproximadamente 335 A.C., são: tempo, enredo, personagens, obstáculos, peripécia, conflitos, clímax, resolução. É possível abordar o narrativo, como o faz Vogler (2015), numa estrutura tomada como universalizada, como a jornada do herói. Casetti e Di Chio (2007) debatem a ambivalência do que podemos aqui nomear como a discursivização da dimensão narrativa. No audiovisual, há modos de abordá-la tanto como pertencente aos conteúdos da imagem, quanto pelo modo como são organizadas, relacionadas e apresentadas tais imagens. Ou seja, o narrativo pode se referir à história em si, ou à sua forma de apresentação, o modo de relatar. Os autores simplificam os debates, optando pela seguinte definição: "a narração é, de fato, uma concatenação de situações, na qual os acontecimentos ocorrem e

nessa concatenação agem personagens localizados em ambientes específicos" (Casetti; Di Chio, 2007, p. 154, tradução nossa)<sup>3</sup>. Daí depuram o que consideram os elementos essenciais da dimensão narrativa, e que nos ajudam a organizar os encadeamentos significantes numa obra:

- 1. Algo acontece;
- 2. Algo acontece a alguém ou alguém faz com que aconteça algo: isso envolve situações, personagens que, postos em um contexto que os acompanha, os tece ou de alguma maneira os completa;
- 3. A situação pouco a pouco muda: no decorrer de situações, ações e reações, registra-se uma "transformação" que se manifesta como uma estrofe de rupturas em relação a um estado anterior, ou como uma reintegração, sempre evoluída, de um passado renovado.

Assim, definem três eixos, três fatores estruturais ou três categorias de base: os "existentes", as "situações" e as "transformações". De todo jeito, descrever e interpretar esses elementos estruturais e como eles acontecem na obra nos ajuda a pensar discursivamente como a ideologia e as condições de produção determinam alguns conteúdos e não outros, o que deve aparecer como existente, como situações e como transformações no intradiscurso e que se relacionam com outros aparecimentos em outros discursos e em outros textos narrativos, audiovisuais ou não. Alguns objetos ideológicos nos são dados ou nos são impostos nas narrativas. E outros nos são negados ou silenciados. As vontades, emoções, transformações ou situações dos personagens são objetivadas no audiovisual através de locações, cenários, paisagens, objetos de arte, interpretação dos atores, movimentos e enquadramentos de câmera, ruídos, sons, músicas, canções, texturas de imagem, de luz, de sons, dentre outros modos de fazer significar. E esses elementos, discursivamente,

<sup>3</sup> No original: "La narración es, de hecho, una concatenación de situaciones, en la que tienen lugar acontecimientos y en la que operan personajes situados en ambientes específicos" (Casetti; Di Chio, 2007, p. 154).

têm a ver com formações ideológicas, com os objetos ideológicos em disputa. Assim, podemos entender essas estruturas como encadeamentos significantes preenchidos de conteúdos, socialmente perceptíveis, coletivamente aceitos, cujos modos de interpretação nos são dados, e com os quais devemos nos identificar e, como analistas, contrastar com outros textos, com outros discursos e com outras condições de produção. Consequentemente, a partir disso podemos descrever alguns aspectos das relações interdiscursivas, seus equívocos e resistência.

Como destacamos acima, a partir de Casetti e Di Chio (2007), o narrativo é o como e o que está sendo contado, o como e o que aparece sendo ouvido, dito e mostrado no texto, envolvendo o verbal – escrito e oral – , as imagens, os ruídos e as músicas. Portanto, no filme "Veja Bem", o narrativo é imbricado tanto pelo que vemos e ouvimos, imagens e textos constituídos pelos dois poemas reunidos, como também pelo modo como tais imagens e tais textos são organizados e sequencializados na obra. Como também descrevemos acima, a organização da obra, em sua estrutura, é feita a partir de um deslocamento de dois textos diferentes, preexistentes, encadeados e produzindo efeitos de sentido com duas cartelas indicando a) Lado de fora e b) Lado de dentro. Há aí um gesto de interpretação que nos demanda entender seus efeitos de sentido: que possibilidades interpretativas nos dão esses dois modos de nomear e organizar essa estrutura?

O poema Jornal de serviço (Leitura em Diagonal das "Páginas Amarelas"), de Carlos Drummond de Andrade (2014)<sup>4</sup>, que compõe o "Lado de Fora", em si já é um texto que rompe com o modo de se discursivizar o texto poético na história humana. Também, no filme, o poema não é declamado como normalmente se declama um poema. Ele é locucionado numa ordem discursiva de anúncios publicitários

<sup>4</sup> O poema pode ser acessado no blog <a href="https://sites.google.com/site/ciber-lusofonia/Literatura-Brasileira/Drummond#h.kb4bfr666ns">https://sites.google.com/site/ciber-lusofonia/Literatura-Brasileira/Drummond#h.kb4bfr666ns</a>

ou de uma linguagem de relatório, em que se enumeram objetos, serviços, produtos, listas.

Então, no nível narrativo, destacamos o modo de se materializar a narração dos poemas e a relação que se estabelece entre o verbal escrito, o visual e o prosódico, um ritmo e um modo específico de enunciar o poema que, na primeira parte, no "Lado de fora", o inscrevem numa certa discursividade publicitária e documental já ultrapassada, declamado por uma voz feminina e por uma voz masculina. No "Lado de dentro", há apenas a locução do poema por uma outra voz masculina, num tom confessional, cujo efeito de sentido produz um desabafo, inscrevendo-o numa discursividade de textos mais subjetivos.

No "Lado de fora", as imagens, os sons e a locução materializam o efeito de sentido de serem articulados predominantemente em complementaridade. As imagens aparecem organizadas com objetividade, e ilustram, na maioria das vezes, o que está sendo dito pela voz feminina e pela masculina, que se alternam durante toda a declamação/locução do poema. Mas, como destacamos acima, essa declamação não é equivalente ao modo assentado de se materializar a declamação de um poema. Há uma enumeração exaustiva, repetitiva e monótona de objetos, listas e serviços. Em alguns trechos, essas imagens se descolam dessa relação de complementaridade, produzindo um furo, um equívoco, uma resistência a essa articulação repetida. Mas que efeito de sentidos, posições de sujeito, equívocos e posições de resistência se produzem?

## A interrupção da complementaridade e a resistência simbólica

Esse furo pode ser interpretado como produzindo um efeito de sentido de ironia, não complementando o verbal, como na maioria das vezes. Isso produz um efeito possível de deslocamento, uma alteração na percepção do espectador. Dessa forma, a estrofe é esporadicamente interrompida através de uma imagem que não condiz com sua representação verbal.

Tanto no poema de Drummond, quanto no curta de Jorge Furtado, a *máquina*, como um termo generalizante, sofre deslocamentos de sentido. No filme, ora é uma figura, uma ilustração, um anúncio de jornal. Há efeitos de sentido que se produzem quando a máquina é selecionada, representada, apresentada e encadeada como aparece no filme. Os existentes, as situações e as transformações aqui assumem uma especificidade: há nessas condições de produção certos tipos de máquinas, de serviços enumerados. O recorte, a colagem e as transformações deles pela montagem fílmica produzem lugares interpretativos e posições de sujeito. Há um tipo de imagem que se seleciona para ilustrar, fazer ver certas máquinas e não outras. Há determinados modos e alterações desses modos de representar e fazer ver o que está sendo dito no verbal. Nem sempre é uma máquina filmada. Há diferentes representações de máquinas. Um significante do significante de máquina. Se a imagem é um significante da coisa, substitui a coisa, temos uma imagem da imagem, uma outra forma de representar a imagem.

A repetição casada entre o que está sendo dito e o que está sendo mostrado não se mantém uniforme nessa primeira parte, como vemos, por exemplo, no trecho equivalente ao tempo de 22" do vídeo: "máquinas de furar", que corresponde ao terceiro verso do poema de Drummond. A imagem que ilustra o verso é uma tabela com diferentes tipos de revólveres. Em seguida, vemos algumas imagens metonímicas que não se referem à máquina propriamente

enumerada no poema, mas algo do mesmo campo semântico dentro do qual ela se relaciona, como em 24", em que vemos um funil e tampas de refrigerante relacionadas ao sexto verso, "máquinas de engarrafar".

A imagem equivalente a 2'23" e 2'24" repete uma cuia e uma bomba de chimarrão, preenchida com erva-mate, em dois planos detalhes do mesmo objeto, que correspondem aos dois últimos versos da 8a. estrofe, "Souvenirs/Soda cáustica". Ao mostrar o vasilhame que comporta a bebida preferida dos gaúchos, uma tradição cultural, significando-o como "soda cáustica", vemos materializados um procedimento metafórico, e um procedimento metonímico com um efeito de sentido de ironia, crítica, e humor negro.

A soda cáustica é um composto químico sólido, de coloração esbranquiçada, altamente tóxico e corrosivo" (Batista, s.d.). A autora cita algumas aplicações e utilidades: limpezas pesadas e domésticas, desentupimento de pias e ralos, produção de sabão e glicerina, produção de tecidos e papel, fabricação de produtos domésticos e obtenção de sais de sódio, argumentando que o produto é "muito utilizado na área industrial para fabricação de diversos produtos de limpeza, combustíveis, tecidos, dentre outros" (Batista, s.d.). Apesar de seu uso doméstico mais conhecido ser o desentupimento de canos, há também uma aplicação popular para provocar suicídio e envenenamento.

Então, ao estabelecer esse vínculo de significação entre o chimarrão e a soda cáustica, é possível interpretar, pelo efeito de ironia, que o uso do chimarrão é um modo de seres humanos tanto se limparem quanto se matarem.

Em suma, o furo no efeito de complementaridade entre imagem e poema produz uma equivocidade, uma deriva de sentido mais explícita. Percebemos, então, que as transformações narrativas nesse tipo de filme experimental são de outra ordem, já rompendo com um modo costumeiro de discursivização das transformações narrativas no audiovisual de ficção.

Na terceira estrofe do poema, em 53", "panelas de pressão, rolos compressores, sistemas de segurança, vigilância noturna, vigilância industrial, interruptores de circuito, iscas, encanadores, alambrados, supressão de ruídos" há uma descontinuidade temática em relação à quarta estrofe, ao tempo de 1'07", onde começam as doenças: "doenças da pele, doenças do sangue, doenças do sexo, doenças vasculares, doenças das senhoras, doenças tropicais, câncer, doenças da velhice, empresas funerárias, coletores de resíduos".

Essa quebra temática entre a estrofe III e a estrofe IV se materializa numa quebra entre o que está sendo dito e o que está sendo mostrado visualmente. Desconstrói-se, assim, o circuito puxado pelo verbal que parece previamente formulado e reapresentado. Do mesmo modo, "cupim" (1'32") e "yoga"(2'08"), ao final das estrofes V e VII, respectivamente, marcam rupturas tanto na matriz parafrástica da sequência de temas, quanto na entonação de voz do locutor. Trata-se de uma decisão antecipadora do locutor que tenta lidar com a distância entre ele e seu interlocutor. Para Orlandi, todo locutor é um influenciador. Ele experimenta o lugar de seu ouvinte a partir de seu próprio lugar, por meio do mecanismo assentado de antecipação: "A antecipação do que o outro vai pensar é constitutiva do discurso, a nível das formações imaginárias" (Orlandi, [1983] 2011, p.126).

O "Lado de Fora" também produz o efeito de sentido de uma narrativa de um telejornal, intertextualmente convoca para uma discursividade de anúncio de comércio, ao mesmo tempo em que sugere uma crítica a jornais ou telejornais. Relaciona-se com uma memória discursiva das antigas páginas amarelas em leitura diagonal, marcando e fazendo retornar um modo de anunciar num tempo já esquecido.

Na estrofe VIII, como na maioria das vezes e das estrofes, a narrativa do poema corresponde à imagem apresentada. Noutras, como na estrofe IX: "revólver para pintura, pintores a pistola, ci-

mento, cimento armado" (2'33"), produz um encadeamento que se desloca do revólver para pistola a pintores armados, produzindo metonímica e parafrasticamente outros efeitos de sentido, pois ora está falando de uma máquina, de um instrumento de trabalho da construção civil, ora está falando de um campo semântico da ordem da violência, quando mostra um cinturão de couro recheado de balas de fuzil. Distintas formações discursivas estão em jogo, aproximadas e tensionadas, ligadas à violência e ao universo tecnológico urbano, de aspecto industrial, ligado à produção capitalista em geral e à produção da vida urbana. Por outro lado, traz cortes de cabelo e penteados demodês, fotos antigas com personagens que já morreram, por oposição a outras imagens de muita velocidade, assinalando o excesso de artefatos e o caos da cidade. Nessa disjunção, entre a contemporaneidade e a memória de um passado, aparecem pontos de ruptura na narração e no encadeamento de imagens, fazendo um furo e uma suspensão do sentido e instaurando um gesto artístico de resistência.

Podemos, assim, atestar que esse furo, consequentemente, rompe a paráfrase, e se produz como polissemia. O capítulo "Lado de Fora" do filme se coloca como uma orquestra irritante de máquinas em funcionamento e, por contraste interdiscursivo, ao dizer o que diz, nos fazer ouvir o que faz, e mostrar o que nos mostra, nos convoca a pensar em formações discursivas contrárias: o que deixa de dizer e o que não diz, o que deixa de mostrar, o que deixa de nos fazer ouvir. Portanto, convoca explicitamente formações discursivas que exaltam o capitalismo, o progresso tecnológico, a organização social complexa com seus inúmeros serviços, trabalhos e produtos, o lixo, o barulho, a perturbação, a decadência, e o seu contrário, implicitamente, a paz, a tranquilidade, o minimalismo, a vida mais pacata idílica, campestre, bucólica.

Segundo Orlandi (2011 [1983], p.125), "na relação entre o dito e o não dito, quando pensamos certas paráfrases, podemos ver aí o

mecanismo de diferenciação interna das formações discursivas". Vimos que certas sequências se relacionam dentro de um mesmo campo semântico, outras surpreendem e quebram essa repetição; mas o efeito predominante do excesso, do acúmulo, do urbano e do incomodante caos da produção de objetos e serviços vai crescendo, orquestrado pelo barulho ensurdecedor e incômodo de ruídos e sons que referenciam o funcionamento de máquinas. O aparente elogio da máquina, do progresso, da tecnologia, da industrialização e da vida urbana também é uma crítica a esse estilo de vida e forma de organização social.

360

Por conseguinte, ao tomarmos o curta de Jorge Furtado como um fato linguageiro a ser analisado, nos deparamos também com "o jogo entre o mesmo e o diferente, tensão entre o uno e o múltiplo" (Orlandi, 2011 [1983], p.116), em que a máquina se oferece como uma matriz de sentido, num processo de paráfrase e de polissemia. Desemboca num processo polissêmico, noutra fonte de sentido, exigindo que lidemos com a fragmentação através de informações rápidas e incompletas, sem menosprezá-las ou simplificá-las na ânsia de encontrar um sentido pronto para o que está sendo apresentado. O efeito metafórico amplia as possibilidades de significação dos significantes declamados e mostrados. Máquina desliza entre ser um elemento na enumeração das páginas amarelas, para o excesso metonímico capitalista que comercializa a tudo e a todos, reduzindo sujeitos, experiências, serviços e objetos ao consumo, ao descarte, ao acúmulo sem sentido, no "Lado de fora", e que produz seus efeitos no "Lado de dentro". Assim, a ambiguidade dessa divisão produz também suas derivas.

Ao observarmos esse furo na repetibilidade de determinados modos de significar, entendemos com Pêcheux (2012 [1990]) o funcionamento simbólico da resistência, já que as mesmas palavras, as mesmas frases, as mesmas imagens não têm apenas um só sentido. Pêcheux esmiúça a interpelação ideológica como ritual que falha,

que se rompe, que se racha, que desmaia e se quebra no deslize dos efeitos metafóricos, nos lapsos, nos atos falhos, enumerando pontos de resistência e de revolta incubados sob a dominação ideológica:

(...) não entender ou entender errado; não "escutar" as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar os enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras...

E assim começar a se despedir do sentido que reproduz o discurso da dominação, de modo que o irrealizado advenha formando sentido do interior do sem-sentido (Pêcheux, 2012 [1990], p. 17).

O irrealizado desponta produzindo sentido, de modo a nos colocarmos sob o ponto de vista da espreita da reprodução e da transformação no primado da luta de classes, "sob o ponto de vista de quem se opõe a essa reprodução, sob o ponto de vista da resistência a essa reprodução e da tendência revolucionária à transformação das relações de produção" (Pêcheux, [1984]2014, p. 3). Assim, a resistência, nesta perspectiva discursiva, é o estranhamento e o deslocamento da relação significante repetitiva e automatizada, fazendo com que o sujeito se reconheça em um sentido inusitado, inovador, surpreendente, desorganizador de trajetos costumeiros de significação e de identificação:

O social se apresenta em percursos de sentidos que se confrontam e fazem resistência em nós. Na afetação dos laços, pelo estranhamento que os desencontros provocam, a resistência sempre está em movimento no social, em trajetos significantes que nos falam do sujeito no movimento do discurso (Lagazzi, 2023, n.p.).

### Ou ainda, como diz Pêcheux:

(...) através destas quebras de rituais, destas transgressões de fronteiras: o frágil questionamento de uma ordem, a partir da qual o lapso pode tornar-se discurso de rebelião, o ato falho, de motim e de insurreição: o momento imprevisível em que uma estrofe heterogênea de efeitos individuais entra em ressonância e produz um *acontecimento histórico*, rompendo o círculo da repetição (Pêcheux, [1990] 2012, p.17, grifos do autor).

A resistência indica a presença do sujeito, suas tomadas de posição no fio do discurso e podemos encontrar suas marcas nos efeitos de sentido, nas paráfrases, nas polissemias, nos efeitos metafóricos e metonímicos. A resistência permite a abertura para outras possibilidades interpretativas, para diferentes gestos de leitura, na deriva de significações. O audiovisual, como qualquer fato linguageiro, comporta a possibilidade de resistência dentro de sua própria estrutura, produzindo rachaduras e aproveitando brechas em que os sujeitos se inscrevem e driblam a reprodução ideológica.

#### Conclusão

Perguntamo-nos neste capítulo sobre a relação entre sujeito, desejo e ideologia a partir de um texto fílmico e vimos que o fazer ver, o fazer escutar, o fazer se incomodar constitui a discursividade do artístico. O desejo precisa de suportes. As marcas de interlocução em "Veja Bem" se propõem numa relação entre o lúdico e o polêmico. O título do filme nos demanda ambiguamente o olhar cuidadoso, criterioso, uma expressão assentada que indica uma contraposição a um argumento posto, um convite e uma ordem a um espectador desatento, automatizado, anestesiado pelo excesso de sons e imagens que circulam em nossa formação social. Ver bem, ver mal e não ver estão nessa relação parafrástica, nos indicando posições de sujeito, modos de funcionamento do audiovisual, modos de subjetividades constituídas numa sociedade dividida, em que

certas imagens e certos sons, de tão repetidos, de tão naturalizados, se invisibilizaram, esmaecendo os confrontos com as contradições sociais. Na relação com o interlocutor, o "Lado de fora", tanto no poema quanto nas imagens e sons, força o recuo do eu diante da concretude alienante das coisas em profusão, tanto por sua bizarria quanto por sua superabundância. Convida o sujeito a experimentar a vertigem do consumo e a angústia da perda do objeto. O "Lado de fora" remete a uma dualidade intrínseca que pressupõe/antecipa o "Lado de dentro", levando o interlocutor a fazer sua própria torção para, obrigatoriamente, situar-se ali, na cena discursiva.

Assim como Eni Orlandi, acreditamos que no processo discursivo "não há um centro e uma margem. Há multiplicidade. [...] A ideia de movimento, a de fragmento, a de múltiplo, a de fugaz não deve meter medo. E o linguista não precisa se obrigar a outros escritos que não sejam ensaios" (Orlandi, 2011, p. 145-6). Nesse sentido, conduzimos a oficina e nossas reflexões considerando o audiovisual como lugar de debate e de conflito, enquanto uma peça de linguagem e de história atravessada pela ideologia.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond. *Discurso de primavera e algumas sombras*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014 [1978].

ARISTÓTELES. Poética. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

BATISTA, Carolina. Hidróxido de sódio. *Toda Matéria*. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/hidroxido-de-sodio/. Acesso em 23 de junho de 2024.

CASETTI, Francesco; DI CHIO, Federico. *Cómo Analizar un Film*. Barcelona: Paidós, 2007.

COURTINE, J. J. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. Trad. Flávia Clemente de Souza e Márcio Lázaro Almeida da Silva. *Revista Policromias*, v. 1, n. 2, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político:* o discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Cristina de C. V. Birck *et al.* São Carlos: EdUFSCar, 2016b.

JUNG DE CAMPOS, Luciene. O trabalho e a Outra cena. *Psicologia em Estudo*, v.21, 2016. Disponível em <a href="https://www.redalyc.org/pdf/2871/287147424013.pdf">https://www.redalyc.org/pdf/287147424013.pdf</a>, acessado em 20 de agosto de 2023.

LACAN, Jacques. Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LAGAZZI, Suzy. A resistência em movimento no social. O sujeito em movimento no discurso. Trajetos significantes em análise. *Simpósio 3: Funcionamento e Discurso*, A linguagem e seu funcionamento: 40 anos de Análise do Discurso no Brasil/ III ENADIS, 2023. <a href="https://enadis.unir.br/pagina/exibir/9005">https://enadis.unir.br/pagina/exibir/9005</a>

MARTINS DE SOUZA, Luiz Carlos. Por um método de análise de obras artísticas: uma proposta na perspectiva discursiva a partir do RSI, In: ADORNO, Guilherme; MODESTO, Rogério; FERRAÇA, Mirielly; BENAYON, Flávio; ANJOS, Liliane; OSTHUES, Rômulo (Org.). *O discurso nas fronteiras do social*: uma homenagem à Suzy Lagazzi – volume 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

MARTINS DE SOUZA, Luiz Carlos. Cinema, Ideologia e Inconsciente: Colin MacCabe, Stephen Heath e a Screen Theory. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 2, p. 283-300, maio/ago. 2021. Disponível em <a href="https://doi.org/10.1590/1982-4017-210208-3920">https://doi.org/10.1590/1982-4017-210208-3920</a>, acessado em 15 de agosto de 2023.

MELO NETO, João Cabral. *Poesias completas: 1940-1965*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá, 1968 [1943].

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011[1983].

PÊCHEUX, Michel. Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*: Vol. 1: Iss. 4, 2014 [1984]. Disponível em: <u>Ousar pensar e ousar se revoltar. Ideologia, marxismo, luta de classes (marxists. org)</u>. Acesso em 23 de junho de 2024.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2009 [1975].

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, Inversões, Deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, SP, v. 19, p. 7–24, 2012. DOI: <a href="https://doi.org/10.20396/cel.v19io.8636823">https://doi.org/10.20396/cel.v19io.8636823</a>. Disponível em: https://periodicos.

sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636823. Acesso em 3 de julho de 2024.

VEJA BEM. Direção de Jorge Furtado. Produção de Nora Goulart. Lisa Becker e Roberto Birindelli (locução do "Lado de fora"); Carlos Cunha (locução do "Lado de dentro"). Porto Alegre: Casa de Cinema de Porto Alegre, 1994. Disponível em <a href="https://www.dailymotion.com/video/x24g4ec">https://www.dailymotion.com/video/x24g4ec</a>. Acesso em 25 de junho de 2023.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor:* estrutura mítica para escritores. São Paulo: Aleph, 2015.

# A questão da leitura: entre a memória e a atualidade

Andréa Rodrigues UERJ Élcio Fragoso UNIR Juciele Dias UERJ/FAPERJ

## Considerações iniciais

366

Este texto, escrito a seis mãos, parte do processo de constituição de uma oficina sobre a questão da leitura, tomada enquanto uma prática e filiada à Análise de Discurso, na perspectiva teórico-metodológica de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, o que nos leva a ler determinados sentidos de uma memória desse campo de saberes em relação às demandas de gestos de interpretação dos objetos do nosso cotidiano sociocultural. O ponto de encontro dessa memória com a atualidade se dá por uma (re)leitura de *A linguagem e seu funcionamento*, de Eni P. Orlandi, publicado em 1983 (com várias edições, e uma especial, comemorativa, em 2023), ao lado de outras leituras, como a do livro *Discurso e leitura*, de 1988, entre outros textos mais recentes da autora (cf. Orlandi, 2015; 2023b).

Foi a partir desse encontro que retomamos a discussão sobre a "questão da leitura" como dispositivo teórico e na prática de uma oficina problematizamos o modo como as relações entre leitura e ensino podem ser inscritas em outras condições de produção de sentidos da/na atualidade. Desse modo, neste texto objetivamos descrever e analisar essa  $pr\acute{a}xis$  discursiva de leitura que deu forma a essa oficina, intitulada "A questão da leitura: entre a memória e a atualidade", que, em seu coletivo, produziu debates sobre a pergunta

"o que é ler?" e suas derivas a partir dos textos de Eni Orlandi.

Para o desenvolvimento dessa pergunta que tomamos como ponto de partida na prática da oficina, buscamos compreender, na conjuntura da década de 1960, na França, as condições de produção que determinaram as reflexões teóricas empreendidas por autores como Barthes, Foucault, Althusser, Lacan e Pêcheux, que participaram deste momento caracterizado por colocar a leitura em suspenso. Assim, em uma primeira parte deste texto, trazemos "a questão da leitura" como aparato teórico em meio à efervescência dos grandes debates do movimento estruturalista francês, momento em que a Análise de Discurso é fundada por Michel Pêcheux e a partir do qual a questão da leitura é formulada pelo autor. E, em seguida, a partir de textos de Eni Orlandi (1983; 1988; 2015; 2023b), trabalhamos o modo como podemos produzir condições de possibilidade de leitura discursiva ao leitor hoje, em meio aos processos de leitura da linguagem em seu funcionamento sobre objetos do cotidiano na educação básica, incluindo aí as práticas de leitura no espaço digital.

## A leitura como questão teórica

Nos anos 1960, na França, no auge do estruturalismo, em meio a grandes debates, filosóficos ou literários, constituiu-se um movimento de reflexão em torno da noção de leitura por parte de teóricos vindos da Filosofia, da História das Ciências, da Crítica Literária, da Psicanálise etc. Fazendo da Linguística a sua ciência-piloto, segundo Henry (1993, p. 27), "os estruturalistas tentaram definir seus métodos tendo como referência a linguística, tendo também transferido todo um conjunto de conceitos linguísticos para quase todos os domínios das ciências humanas e 'sociais'". Um método para o estudo da leitura e da literatura, um modo de análise da literatura, é proposto com base no estruturalismo, entretanto, interroga Barthes (2004, p. 8): como não questionar a própria linguagem que lhe serve para conhecer a linguagem? E acrescenta: "o

estruturalismo nunca passará de uma 'ciência' a mais (nascem várias em cada século, algumas passageiras) se não conseguir colocar no centro de seu empreendimento a própria subversão da linguagem científica, isto é, numa palavra, 'escrever-se'" (Barthes, 2004, p. 8). Para o autor, esse projeto estruturalista coloca o dilema da "oposição entre ciência e literatura, na medida em que esta assume a sua própria linguagem — sob o nome de escritura - e que aquela a eluda — fingindo acreditar que é puramente instrumental". (Barthes, 2004, p. 8). Segundo Orlandi (1996),

esses movimentos da ciência que recolocam a questão da leitura, mostrando a sua não-transparência, mostram também que a relação (intertextualidade) entre os diferentes autores, que vão constituindo a ciência, produz a necessidade de uma re-significação, apresentando-se a leitura como aparato teórico (Orlandi, 1996, p. 41).

Ler, então, nesta conjuntura, era produzir um dispositivo teórico em que a articulação com outros dispositivos estava posta. Os estudos realizados por Barthes em torno do conceito de escritura, quando observados da perspectiva que evocamos aqui neste trabalho, são constitutivos da *questão da leitura* colocada por Pêcheux e sua proposta de estabelecer uma nova ciência com seu objeto próprio: o discurso. Estamos dizendo isso porque Pêcheux, filiado à perspectiva da história das ciências, compreendeu que a história não poderia ser concebida de forma continuísta, pois, assim sendo, apagaria as rupturas (os cortes epistemológicos) do movimento das ideias. No domínio da história das ciências, o que significa instaurar uma nova ciência (o que seria esse novo?) tendo em vista que conceitos eram emprestados e haveria sempre um já-dito? Pensamos que Pêcheux, falando dessa posição epistemológica, fundou um campo novo de conhecimento fazendo trabalhar outras perguntas, deslocando assim o conceito de discurso, rompendo com campos disciplinares e

promovendo um corte epistemológico ao delimitar o discurso como objeto da Análise de Discurso.

Na conjuntura da década de 1960, na França, entendemos que as ideias de Barthes tiveram (e ainda têm) um lugar significante na história da produção do conhecimento dessa época, tendo sido ele interlocutor de teóricos/intelectuais conhecidos por reflexões que promoveram cortes/rupturas teóricas, como é o caso de Althusser, Foucault, Lacan. Há relatos de trocas de cartas entre estes autores. comum para uma época e para uma tradição (francesa) em que os autores se liam, se conheciam, se assistiam (referimo-nos às suas aulas, suas falas em eventos etc.) e em que eram recíprocas as críticas entre eles. Além das relacões teórico-políticas, havia também relações de amizade. Althusser, na retomada de Marx (ler O Capital) e Lacan, na leitura de Freud, mostram que a leitura é na realidade a construção de um dispositivo teórico (uma teoria) que tem como efeito aprofundar, radicalizar – numa postura que separa revisionistas e não-revisionistas – o dito no texto re-significado (interpretado). (Orlandi, 1996, p. 41).

A leitura, nessa direção, aparecerá teorizada de diferentes maneiras por esses pesquisadores. Era necessário se deslocar de uma concepção ingênua de leitura, mostrando a sua não-transparência – como nos diz Orlandi (1996, p. 40) –, e colocar em suspenso a noção de leitura, problematizar as maneiras de ler. Decorre disso o que Barthes vai chamar de (re)escritura, ao se referir à leitura, em seu movimento próprio de reflexão. Em Foucault, a leitura é a arqueologia (passagem do documento ao monumento), ou seja, a arqueologia vai tratar explicitamente o documento textual como um monumento, isto é, como um vestígio discursivo em uma história, um nó singular em uma rede (Pêcheux, 1999, p. 8-9).

Eram diferentes as filiações teóricas de autores que, ao mesmo tempo em que produziam conhecimento, delimitavam suas posições — considerando que esses processos eram contemporâneos.

No entanto, estas teorizações tinham em comum o trabalho com a leitura, isto é, buscavam dar a ela um estatuto teórico. Assim, ler demandava ser uma questão teórica e, como já mencionado, era necessário criar dispositivos teóricos para a questão da leitura (Orlandi, 2006, p. 13).

Sobre os teóricos da linguagem e da língua, cada um desses autores produz conhecimento determinado pelas suas perguntas e seus objetivos, postos em relação à constituição de seu objeto de estudo, um objeto teórico (de conhecimento). E o que cada um deles vai dizer não se confunde, não se mistura, mas deve ser tomado levando-se em conta a especificidade (historicidade) de suas ideias.

Muitos teóricos dessa época não somente por suas produções promoviam rupturas teóricas, cortes epistemológicos: eles eram também militantes de suas posições políticas, de seus posicionamentos em debates públicos, tanto em praça aberta quanto dentro dos muros das universidades (Dosse, 1993). Daí, a nosso ver, a importância de nessa época discutir-se sobre a ideologia, do ponto de vista teórico, e sobre a ciência, isto é, a história das ciências (a epistemologia), tendo a leitura como um dispositivo teórico.

Em Análise de Discurso, no texto *Ler o arquivo hoje*, nos anos 1980, a *questão da leitura* é colocada da seguinte maneira.

Os grandes debates memorialistas, filosóficos ou literários (tal qual ressoam no espaço ideológico e cultural francês) são os mais frequentemente estruturados através dos confrontos sobre temas, posições ou, às vezes, sobre métodos de trabalho. Mas, mesmo neste último caso, a questão da leitura permaneceu quase sempre implícita: há, entretanto fortes razões para se pensar que os conflitos implícitos remetem em surdina clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, de ler o arquivo (Pêcheux, 2010 [1982], p. 51).

A problemática trazida por Pêcheux se volta para a pertinência de se historicizar esses diferentes *gestos de leitura* (confrontos sobre temas, posições, seus métodos de trabalho etc.) "na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura espontânea reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura" (Pêcheux, 2010 [1982], p. 51). Daquela década ainda de efervescência estruturalista advêm problematizações sobre a leitura colocadas em relação a diferentes áreas das ciências humanas e da linguagem e que estão nas bases da questão da leitura na Análise de Discurso para um trabalho com a materialidade da língua.

Para se pensar a leitura do arquivo nos anos 1980, segundo Orlandi (2003, p. 12), Pêcheux se volta para o efeito de interpretação, e "não fala mais em enunciado mas em texto (séries textuais (orais e escritas)". A questão do texto, na sua relação com a leitura, passa a ser elaborada por Orlandi como um modo de desautomatização das evidências de sentido por uma unidade a ser analisada: "E um dos modos de desarticular automatismos é levar o leitor [leitura/ escritura] a introduzir-se em qualquer parte dos textos e construir um percurso que forma em si um texto outro." (Orlandi, 2003, p. 12).

Entendemos que, em relação a Pêcheux, foi decisivo pensar a instituição de uma teoria materialista da linguagem para a compreensão do processo de determinação histórica dos sentidos, via aberta por este autor ao estabelecer o discurso como objeto próprio de estudo da Análise de Discurso. Desse modo, os trabalhos de Pêcheux vão interrogar "sobre a existência de um real próprio às disciplinas de interpretação" (Pêcheux, 2006, p. 43), o que leva Orlandi (2006, p.7) a considerar que "os princípios teóricos que ele estabelece se alojam não em regiões já categorizadas do conhecimento mas em interstícios disciplinares, nos vãos que as disciplinas deixam ver em sua articulação contraditória". Nos termos de Orlandi (1996), essa recolocação da questão da leitura, na década de 1960, na França,

traz à consideração uma reavaliação da noção de interpretação. Daí decorrem as implicações disciplinares variadas da ordem da interpretação na delimitação das disciplinas científicas: na história (nova), na psicologia, na filosofia, na epistemologia (história da ciência), além de uma nova necessidade de compreender a própria noção de 'arquivo' (que torna complexa a relação com o 'corpus') (Orlandi, 1996, p. 41).

Portanto, não se trata apenas de uma problematização da temática sobre a leitura, como se costuma empregar a noção de "problema" a partir de uma determinada metodologia científica. A leitura, na verdade, estava sendo teorizada, deslocada de posições em que a mesma era vista como um produto e não um processo de produção de sentidos. A Análise de Discurso, proposta por Michel Pêcheux, confere outro estatuto para a noção de leitura, promovendo uma ruptura com métodos logicistas ou sociologicistas a que determinados campos do saber das ciências humanas estão filiados. A leitura está pressuposta no dispositivo teórico da Análise de Discurso, que questiona a evidência e a transparência da linguagem. Conforme pontua Orlandi, "a Análise de Discurso é a região teórica em que se coloca a questão sobre a construção desses dispositivos como parte de qualquer reflexão". (Orlandi, 1994, p. 58).

## Entre leituras de textos de Eni Orlandi e a prática de uma oficina

A questão da leitura na obra de Eni Orlandi não cessa de se atualizar pela própria prática da Análise do Discurso, dos discursos em análise e seus efeitos sobre a teoria. De 1983 aos dias de hoje, as produções da autora não teriam como não trabalhar a *questão a leitura* no âmbito da Análise de Discurso materialista. Desde *A linguagem e seu funcionamento*, Eni Orlandi afirma que a leitura é produzida" por ser possível pensar nas "condições de produção da leitura do texto" (Orlandi, 2023a [1983], p. 215),. Na primeira edição do livro, o debate sobre a leitura já se fazia presente em capítulos

como, por exemplo, "A produção da leitura e suas condições", e se amplia ainda mais pela inserção, na edição de 1987, do texto "Leitura: de quem para quem" e pela relação com outra publicação, *Discurso e leitura*, de 1988 - em que a autora observa que "ler é saber que o sentido pode ser outro". (Orlandi, 2012 [1988], p. 15).

Tomamos o ano de 1983 como referência para determinar um gesto fundador da Análise de Discurso no Brasil, tendo em vista que esse processo passa a ser constituir já pela materialidade dos textos publicados ainda na década de 1970². Desse modo, é possível projetarmos um trajeto de leitura sobre a *questão da leitura* na Análise de Discurso produzida por Eni Orlandi no Brasil, situando-os: além de *Discurso e Leitura* (1988), também os artigos "A contrapelo: incursão teórica na tecnologia — discurso eletrônico, escola, cidade", publicado em 2015 na revista Rua do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp, e "Processo discursivo, (re)escrita e ensino", publicado na revista *Leitura*, da UFAL, em 2023.

Considerando as condições de produção de *A linguagem e seu funcionamento* nos anos 1980 no Brasil e seus efeitos na produção de conhecimento na atualidade, dois capítulos cabem destaque sobre a *questão da leitura*: "Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor", publicado primeiramente nos *Cadernos da PUC*, n. 14, de 1982, e "Leitura: de quem, pra quem?", apresentado primeiramente em 1984, no III Cole – Congresso de Leitura. Neste último, Orlandi (2011 [1983], p. 205) apresenta como objetivo "discutir os determinantes sociais de classe do leitor, que atuam sobre as condições de ensino da leitura se pretendemos que este ensino seja coerente com uma pedagogia da transformação". Tal trabalho foi produzido a partir de um texto-gerador de Magda Soares que perguntava sobre os determinantes sociais de classe do leitor para a composição de uma mesa redonda. Nesse sentido, Orlandi (2011

<sup>1</sup> Conferir Zoppi Fontana (2024), nesta publicação.

<sup>2</sup> Conferir Guimarães (2024), nesta publicação.

[1983], p.205) propõe uma "discussão da escola em sua relação com os conflitos sociais", o que, em termos discursivos, significava questionar o que, o de quem e o para quem a leitura servia em nosso sistema de ensino naquelas condições de produção de sentidos. Uma problemática que, em nossa leitura, caberia questionar — e na atualidade, para quem serve a leitura na escola? O segundo capítulo que destacamos aqui se intitula "Uma questão da leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor", em que diante das querelas científicas de diferentes teorias sobre o objeto e o método da Análise de Discurso, Orlandi se posiciona:

[...] acreditamos que a análise de discurso pode ser vista como uma forma de conhecimento da linguagem. Negando-se a ser uma análise de conteúdo e se propondo como uma linguística – distinguindo-se assim das práticas tradicionais de análise de texto – a análise de discurso está estabelecendo sua metodologia (Orlandi, 2011 [1983], p 177-178).

Ao produzir seu gesto fundador da Análise de Discurso no Brasil com a publicação de *A linguagem e seu funcionamento* e incluir no livro textos voltados para a questão da leitura, Eni Orlandi estabelece uma prática de trabalho com o texto pela leitura e a partir de uma perspectiva discursiva, materialista. É por este gesto e por um efeito de horizonte de projeção (Auroux, 1992) de um trajeto temático da leitura (Guilhaumou; Maldidier, 2010) em Orlandi, ou seja, por projeções/imagens/sentidos, que a oficina "A questão da leitura: entre a memória e a atualidade" foi produzida no primeiro dia do evento que celebrava os 40 anos de publicação de *A Linguagem e seu Funcionamento*3, sendo composta por nós enquanto ministrantes, por pós-graduandos (muitos também professores

<sup>3</sup> O evento, que se chamou *A Linguagem e seu funcionamento – 40 anos de Análise do Discurso no Brasil/ III Encontro Nacional em Análise de Discurso (ENADIS)*, ocorreu na Universidade Federal Fluminense (nos dias 12 e 14 de setembro de 2023) e na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (dia 13 de setembro de 2023).

da educação básica) de várias universidades do país, bem como professores doutores com pesquisas consolidadas e publicações em Análise de Discurso. As atividades partiram de derivas de sentidos possíveis em relação à pergunta "O que é ler pra você?", formuladas assim: "Você se lembra de quando você começou a ler? O que você leu? Como foi esse momento?".

A prática de estabelecer a relação de uma noção como a de "ler" com a dos deslizamentos significantes das formas da língua indo ao encontro do tesouro dos sentidos produziu diferentes efeitos entre os presentes: o efeito do trabalho com a memória discursiva, com já ditos que emergem como um acontecimento a ler lido naquele espaço coletivo, afetivo, histórico, com as suas próprias histórias de leitura, conforme Orlandi (1988).

À proposta de registrarem em um pedaço de papel quais eram as suas memórias das primeiras leituras, os participantes da oficina compartilharam experiências que, revisitadas, pareciam ganhar novos sentidos para cada um. Memórias de momentos em que a prática da leitura não era evidente, mas uma descoberta. Voltar então a essas memórias poderia ser um modo de significar a leitura como essa descoberta, essa prática única que a cada momento em que se experimenta será diferente? O grupo discutiu o quanto propostas aparentemente simples como essa podem, por exemplo, fazer parte de uma aula com atividades de leitura. Um ponto de partida que, no encontro dessas memórias, abre espaço para a ressignificação da prática de leitura - uma prática que tantas vezes na tradição escolar é considerada como mera decodificação (Orlandi, 1988, Indursky, 2010), como repetição do mesmo em tarefas que esperam somente leituras parafrásticas (Orlandi, 2023a [1983]) como resposta.

E assim a questão da leitura se coloca para o sujeito face às possibilidades de sentidos de ler que lhe sãoconstitutivas, que o significam em sua história de leituras e para além da leitura tão somente como decodificar palavras.

Aqui está a beleza da leitura do mundo em sua relação com a leitura do texto escrito. Se compreendemos que ler é muito mais do que decifrar as palavras escritas, podemos compreender o alcance da leitura na formação de nosso aluno. Ao ensinar leitura, tentaremos fazer com que nossos alunos estabeleçam relações entre o que estão lendo e o mundo que os cerca, assim, eles vão fazer descobertas prazerosas ao dar sentidos para o que estão lendo, escrevendo, vendo, ouvindo ou falando. Poderão usar a imaginação, lembrar e inventar no movimento de dar sentido ao que estão lendo. A beleza está justamente na descoberta não apenas de que eles são capazes de atribuir sentidos às coisas, mas sobretudo na descoberta de que estão sempre fazendo isso (Mariani, 2018, p. 18).

376

Os primeiros movimentos da prática buscavam introduzir como a própria *questão da leitura* se relacionava com o aprendizado de uma leitura que faz parte da nossa história enquanto leitores, dos processos de produção de sentidos em que somos inscritos, em que nos inscrevemos, os quais escrevemos no mundo e sobre ele. Essa escritura foi nosso modo de entrada no próprio da polissemia da palavra "leitura", conforme a perspectiva de Eni Orlandi (2012 [1988]), seja de uma maneira mais ampla como a da "atribuição de sentidos" ou de "uma concepção", de "leitura de mundo" até maneiras mais restritas enquanto "construção de um aparato metodológico" ou a de "alfabetização", de "aprender a ler e a escrever".

A questão da leitura por si na obra de Eni Orlandi é uma noção polissêmica. Ao falarmos de alfabetização trouxemos pesquisas em História das Ideias Linguísticas sobre como os processos de colonização se dão pelo próprio ensino da Língua Portuguesa no Brasil com as cartinhas, a exemplo da de João de Barros, em que a gramática é a arte que ensina a ler os meninos ou na gramática de Fernão de Oliveira, em que é a arte de aprender a ler e a falar a língua portuguesa (Mariani, 2004; Orlandi, 2009b; Dias, 2012). Em Língua Brasileira e outras histórias, Orlandi (2009a) coloca que

assim como é preciso descolonizar a língua brasileira é preciso descolonizar as teorias, ou seja, é preciso descolonizar nossas próprias maneiras de ler e de significar essas práticas. A *questão da leitura* toma forma nos anos 1980 e há outras formas de significação suas produzidas também por meio de projetos do Programa de Pesquisa em História das Ideias Linguísticas no Brasil desde os anos 1990, por uma perspectiva materialista dos estudos da significação, assim como a *questão da leitura* também pode ser considerada como constitutiva das questões do ensino e do sujeito urbano, nas suas relações sociais, que são relações de sentidos em disputa, desiguais, por vezes recobertos por certa "fabricação do consenso" (Orlandi, 2010, n.p.).

Dentre as práticas, cabe salientar que o momento em que produzimos a oficina foi contemporâneo a um período de enchentes do mês de setembro de 2023 no Rio Grande do Sul por conta de um ciclone extratropical e a tragédia das enchentes se atualiza em 2024 em meio ao processo de escrita deste texto, bem como também é um problema histórico que se repete no Rio de Janeiro, o que foi determinante dos efeitos de uma leitura coletiva de uma crônica de Lima Barreto, "Enchentes", publicada em 19 de janeiro de 1915, que iniciava com o enunciado: "As chuvaradas de verão, quase todos os anos, causam no nosso Rio de Janeiro, inundações desastrosas [....]".

Frente a esse texto/enunciado, trazemos a questão da leitura e de suas condições de produção, ou seja, quem produz as leituras, sobre o que produz e a quem serve/pode servir a leitura na atualidade enquanto um aparato teórico? Nesse momento, lembramos, na oficina, a noção basilar de Orlandi (2012 [1988], p.15): "ler é saber que o sentido pode ser outro"... enlaçada com a questão da escola, do discurso pedagógico, que se faz presente na produção de *A linguagem e seu funcionamento*, percorre a obra de Eni Orlandi, sendo ressignificada em relação à questão da leitura e, ao mesmo tempo em que ressignifica, intervém nos próprios sentidos produzidos pela pergunta: o que ler significa?

Em 2015, no artigo intitulado "A contrapelo: incursão teórica na tecnologia — discurso eletrônico, escola, cidade", Orlandi discursiviza sobre noções de outros campos do conhecimento que fazem parte de certo senso comum nas práticas discursivas produzidas no espaço digital e do urbano que lhe é constitutivo e tal problematização se volta para "pensar a escola nessa conjuntura discursiva que se instala e nos diferentes processos de leitura que se abrem como possibilidade" (Orlandi, 2015, p. 15). Essa *questão da leitura na atualidade* leva a autora a retomar uma afirmação sobre a escola, já colocada em 2004 em sua obra *Cidade dos sentidos*.

Dizia que, se nos anos 80 do século XX, a grande novidade era dizer que era preciso deixar que a vida lá fora entrasse para a Escola, nos anos 90, a ruptura estava em levar a Escola para a rua. Nessa ocasião, dizia isso pensando as pichações, o rap e outras formas de relação com a linguagem. Pois bem, agora pondo em jogo a relação do urbano com o digital, essas linhas divisórias são mais fluidas e permeáveis. Penso que a Escola encontra meios de ir para a rua e de trazer a rua para dentro. E um deles é, sem dúvida, o digital em seus múltiplos funcionamentos (Orlandi, 2015, p. 15).

Entre os sentidos de a vida entrar para a escola ou levar a escola para a rua, frente às questões da leitura na conjuntura do digital temos o urbano, os responsáveis, os (des)afetos, o mundo nas salas de aula da escola e a escola, pela linguagem, no mundo. A organização desses espaços são desafiadores, pois a ordem da língua e a ordem do digital tem um funcionamento próprio, fluidos. Daquela conjuntura dos anos 1980 para a do século XXI com o digital, a forma linguística "muito" funciona de diferentes maneiras ao significar a leitura já que essa se dá por diversas materialidades significantes tais como textos verbais, imagens, sons, vídeos.

Sobre a questão da leitura e outras a ela relacionadas, a autora recoloca o que já afirmava desde sobretudo a publicação de *Discurso* 

e leitura e atualizada no século XXI: "ler é saber que o sentido pode ser outro. Só que os percursos para esse outro passam por outros modos de circulação, outras conjunturas da significação" (Orlandi, 2015, p. 15) e o que se demanda em relação à leitura e a escrita é um lugar de ética e de responsabilidade com a interpretação (Pêcheux, 2006 [1990]) na formação desses sujeitos leitores/autores. Tanto a interpretação da posição sujeito professor, promovendo a escuta sensível das diferentes condições de produção de leitura, quanto a dos sujeitos estudantes frente aos fatos e acontecimentos da realidade em que estão inseridos e que os convoca a tomarem posição - que é diferente de opinião. É nessa conjuntura das relações entre leitura e escrita e ensino que em 2023 Orlandi produz o artigo "Processo Discursivo, (re)escrita e ensino", publicado na revista Leitura, em que problematiza a maneira como a noção de condições de produção se inscreve no ensino-aprendizagem de língua, frequentemente por políticas públicas de ensino. Aqui podemos fazer referência ao texto da Base Nacional Comum Curricular (a BNCC), de 2018, em que tal formulação se faz presente como "Condições de produção e de recepção" de modo que leva Orlandi a formular sobre dois conceitos basilares em Análise de Discurso: "Condições de produção" e "processo de produção" do discurso, dos sentidos, sobre os quais o trabalho com a leitura, a escrita e a reescrita demandam atenção, indo além de um exercício e constituindo-se como uma prática social.

as condições de produção dos discursos, quando se fala em leitura e escrita, no ensino, sem dar muita importância, em seu funcionamento, ao como se dá a composição com o processo de sua produção. Pensar esta questão é aqui nosso objetivo, e o faremos através da noção de processo discursivo. [...] Essa noção, a de processo discursivo, é retomada vivamente por M. Pêcheux, em seu *Semântica e Discurso* (1988, p. 161): "A partir de então, a expressão processo discursivo passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias, etc.,

que funcionam entre elementos linguísticos – 'significantes' – em uma formação discursiva dada" (Orlandi, 2023b, p. 7).

A problemática de pensar as "condições de produção" e os "processos discursivos" está em relação com colocar condições de produção como equivalente a um contexto amplo ou circunstâncias sócio-históricas como se essas fossem exteriores e os fatos e acontecimentos não fossem interpretação por determinadas posição sujeito na sociedade e na história, não significassem, não fossem discurso. Falar em processo é remeter à maneira como esses são lidos/significados em diferentes condições de produção de sentidos, do discurso. E aqui a questão do digital, do urbano, no ensino não cessa de demandar atenção, responsabilidade, autoria nas produções discursivas.

### Considerações finais

Já na década de 1970, Orlandi elabora uma reflexão discursiva sobre a leitura, , desde já produzindo deslocamentos de sentidos sobre a concepção da linguagem e seu funcionamento frente ao discurso dominante de então, da linguagem enquanto instrumento de comunicação. Nessa direção, filiada à Análise de Discurso materialista, de Michel Pêcheux, Orlandi teoriza sobre a leitura promovendo um forte deslocamento (teórico) desta questão em seus trabalhos, historicizando-os no quadro de questões das diferentes materialidades discursivas na sociedade e na história e de conceitos da Análise de Discurso.

Dessa perspectiva teórica, tratar da leitura não consiste em lidar com o texto (com a linguagem) de modo ingênuo, mas requer, segundo a autora, que consideremos a linguagem em seu funcionamento, que o texto e sua leitura nas relações sociais não sejam tomados enquanto produtos, mas fazendo parte de um processo resultante de um funcionamento discursivo específico, com demandas de atenção (Orlandi, 2023b) ao espaço de ensino-aprendizagem na escolar, instituição de produção de saberes e de formação de sujeitos.

É sobre a questão da leitura nesse espaço que voltamos nossa escuta sensível e de responsabilidade ética e política com a interpretação, com saber que ao ler o sentido pode ser outro, mas também não qualquer um, pois ele é determinado pela exterioridade que lhe é constitutiva, pelas condições de produção dos discursos, pelos processos discursivos. Enfim, trata-se de um modo muito particular de conceber e de teorizar a leitura, que como vimos, é constitutivo do próprio modo como Pêcheux vai propor a teoria do discurso em sua articulação com outras regiões do conhecimento.

#### REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BARTHES, R. *Novos ensaios críticos*: o grau zero da escritura. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.

BARTHES, R. O rumor da língua. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DIAS, J. P. *Um gesto de interpretação na história do conhecimento linguístico*: a definição do nome gramática. 2012. 245f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2012.

DOSSE, F. *História do Estruturalismo*: o campo do signo 1945-1966. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1993.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a Análise do Discurso no lado da história. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. 3. ed. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2010.

INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (org.). *Letramento*, *escrita e leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 163-178.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da "análise automática do discurso" de Michel Pêcheux. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed.Unicamp, 1993.

LECOURT, D. *Para uma crítica da epistemologia*. 2.ed., Lisboa: Assírio e Alvim, 1980.

MARIANI, B. S. C. *Colonização linguística*: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII). Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

MARIANI, B. S. C. A leitura. *In*: MARIANI, B. S. C.; LUNKES, F. L.; DIAS, J. P.; TRAJANO, R. M.; BRANCO, L. C. (Org.). *Linguística V*: Práticas de leitura. Rio de Janeiro - RJ: Cecierj, 2018.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Revista Em Aberto*, Brasília, ano 14, nº 61, jan./mar., 1994.

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

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto*: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas, SP: Pontes, 2003.

382 ORLANDI, E.P. Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. P. Nota ao leitor. *In.*: PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. 4 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ORLANDI, E. P. *Língua Brasileira e Outras Histórias*: Discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas, SP: RG Editora, 2009a.

ORLANDI, E. P. Nos Primórdios do Acontecimento Linguístico da Colonização: "Porque das Cousas Nascem as Palavras, e Não das Palavras, as Cousas". *In.*: ABAURRE, M. B.; PFEIFFER, C.; AVELAR, J. (org.). *Fernão de Oliveira*: Um Gramático na História. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009b.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Discurso e políticas públicas urbanas*: a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011. [1983].

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012. [1988]

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. *RUA*, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 6–17, 2015. Disponível em: https://periodicos. sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816. Acesso em: 20 ago. 2023.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. Edição comemorativa 40 anos. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2023a. [1983].

ORLANDI, E. P. Processo Discursivo, (re)escrita e ensino. *Revista Leitura*, [S. l.], v. 1, n. 74, p. 5–12, 2023b. DOI: 10.28998/2317-9945.202274.5-12.

Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/14137. Acesso em: 10 abr.2024.

PÊCHEUX, M. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. In: *Escritos* Contextos epistemológicos da análise de Discurso, LABEURB/NUDECRI, 1999.

PÊCHEUX, M. *O discurso*: estrutura ou acontecimento. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. [1990].

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura*: da história no discurso. 3. ed. Campinas, SP: Ed. UNICAMP, 2010.

## O funcionamento do discurso pedagógico e suas implicações na prática de leitura em sala de aula

Carolina Fernandes Unipampa

A leitura é o momento crítico da constituição do texto.

(Orlandi, 2009 [1983], p.186)

384

O trabalho que apresentei no evento em celebração aos 40 anos da publicação da obra de Eni P. Orlandi *A linguagem e seu funcionamento* retoma minha pesquisa de doutorado, mas vai além, mostrando a relevância dessa obra atualmente para a formação de futuros professores como busco demonstrar nas práticas de leitura e escrita analisadas.

O objetivo destetexto édar uma amostra de como os conceitos desenvolvidos na obra de Eni são fundamentais ainda hoje para a Análise do Discurso pedagógico e para a compreensão do funcionamento da linguagem enquanto materialidade discursiva, mas também para a fundamentação de propostas de ensino de leitura e de escrita na escola que produzam gestos de ensino apartados da circularidade do discurso pedagógico.

Primeiramente, farei uma retomada das principais noções norteadoras do dispositivo teórico-analítico e, posteriormente, apresentarei a análise de dois recortes discursivos cujo foco é compreender os modos de funcionamento do discurso pedagógico durante a prática de leitura do livro de imagens *Cena de Rua*, de

Angela Lago, com alunos do ensino fundamental e suas implicações na produção de gestos de leitura e de autoria nos textos produzidos na escola. Uma das práticas de leitura foi desenvolvida com base no discurso lúdico, já a outra foi conduzida pelo discurso polêmico. A partir da discussão de formas distintas de funcionamento do discurso pedagógico, aponto a relevância de se discutir, a partir da obra de Orlandi, sua proposição de transformação do discurso pedagógico e as formas alternativas de construção da autoria em sala de aula.

#### **Fundamentando os trabalhos**

Leitura é trabalho, escrita é trabalho, análise é trabalho, porque tudo é prática de linguagem, assim trabalho com língua e com discurso executado por sujeitos enunciadores que, no caso do contexto escolar, estão em posições hierarquicamente distintas: o professor e o aluno. Entendendo esses sujeitos sociais inscritos no discurso por meio da linguagem, não os consideramos a partir de suas características psicológicas, mas por meio de seus lugares sociais e posições ideológicas, visto que se identificam com formações discursivas representativas das formações ideológicas (Pêcheux, [1975] 2009) e tudo isso os constitui singularmente e determina o trabalho que operarão com a linguagem.

Orlandi ([1983] 2009) formula, dentro do escopo da Análise de Discurso (AD), a concepção de leitura como sendo um "trabalho simbólico" que resulta das condições de produção do sentido, e a autora é incisiva em afirmar que a leitura é "produzida" (Orlandi, [1983] 2009, p. 193), ou seja, não é dada, não está no texto para ser encontrada ou descoberta através de uma atividade de decifração da linguagem escrita, mas depende das condições de produção. Já as condições de produção da leitura envolvem, além do contexto sócio-histórico de produção dos sentidos, o contexto de sala de aula: como o professor orienta essa atividade, quem lê o quê e para quem, as posições em que os alunos se colocam para interpretar os

textos. As relações de força, que são elementos exteriores ao texto, têm igualmente implicações nos *gestos de leitura* (Pêcheux, [1982] 2010, p. 51), isto é, na forma como o sujeito-aluno produzirá sentidos para o texto trazido pelo sujeito-professor de seu arquivo pedagógico (Indursky, 2019).

Orlandi ([1983] 2009) explica a interlocução entre professor e aluno com base no conceito de formações imaginárias elaborado por Pêcheux no texto fundador da AD, onde a comunicação é indissociada da ideologia, visto que, na interlocução, estão em jogo projeções imaginárias que os sujeitos fazem de si e de seu interlocutor, mostrando que não se trata de uma "transmissão" neutra de informações, mas envolve um jogo de forças que produz "efeitos de sentido" (Pêcheux, [1969] 2019, p. 39) entre os interlocutores, sendo esta a concepção de discurso destacada por Orlandi para definir o objeto teórico da AD. Desse modo, no contexto escolar, temos: a imagem que o professor faz dele mesmo enquanto professor, a imagem que o professor faz de seu interlocutor (o aluno), a imagem que o aluno faz do professor, a imagem que cada um faz do objeto de ensino, a imagem que cada um faz da imagem que o outro faz do objeto de ensino, assim por diante. A partir daí, compreendemos que o ensino não é uma via de mão única em que transmitimos o conhecimento já produzido, mas que o aluno produz sentidos para o que lhe é apresentado, por isso os processos de ensino e de aprendizagem dizem respeito a processos discursivos, e não a uma atividade meramente cognitiva de transmissão e de assimilação de informações.

Assim, nessa perspectiva, precisamos rever o conceito de *texto*, que é definido por Orlandi como "espaço significante", "lugar de sentidos" (Orlandi, [1983] 2009, p. 196), ou seja, é onde se materializam os processos de significação: paráfrase e polissemia. A *leitura parafrástica* é percebida pela autora como aquela que faz o "retorno constante a um mesmo dizer sedimentado" (Orlandi, 2009 [1983], p. 27); já na *leitura polissêmica*, há a atribuição de sentidos

outros, mas igualmente possíveis, o que produz o efeito de singularidade e criatividade. Esses conceitos são muito produtivos para a formação de professores, já que estes desenvolvem o saber docente de diferenciar uma leitura polissêmica, aquela que faz emergir gestos de interpretação singulares, de uma leitura predominantemente parafrástica em que o aluno meramente reproduz o sentido produzido pelo discurso pedagógico como sendo o único possível.

Para investigar a produção de sentidos, é igualmente imprescindível compreender como o discurso se (re)produz na escola, eis que Orlandi, nessa mesma obra, nos indica três tipos de discurso. O discurso autoritário, em que procede a contenção da polissemia e a interdição de certos sentidos, direciona os gestos de interpretação e se distingue de outros dois tipos de discurso: o lúdico e o polêmico. O discurso lúdico para Orlandi ([1983] 2009, p. 154) é aquele em que a polissemia está aberta, não há o controle dos sentidos, mas sua livre manifestação, já com o discurso polêmico há uma disputa pelos sentidos, e "a polissemia é controlada", mas não barrada como no discurso autoritário. Dessa forma, no discurso lúdico (e no polêmico de certa forma), há um maior grau de leitura polissêmica, já no discurso autoritário, um menor grau, ou ainda, podemos dizer que predomina, no discurso autoritário, a leitura parafrástica, de retomada de um mesmo gesto de interpretação como o único possível, ou seja, aquele do professor ou dos formuladores das questões interpretativas. As práticas tradicionais de ensino se baseiam na circularidade do discurso pedagógico, reproduzindo saberes considerados legítimos, excluindo outros modos de dizer e de interpretar, mantendo, portanto, como preponderante a forma autoritária do discurso, mesmo que, no contesto atual, não se imponha como uma ordem do "é-porque-é", já que há modos mais "dóceis" de direcionar os sentidos e os sujeitos.

Para escapar do movimento cíclico da repetição parafrástica, a escola teria de adotar gestos de ensino que expusessem o olhar

leitor à opacidade do texto e da linguagem, apenas assim poderíamos ter um trabalho pedagógico voltado para a "plurivocidade do sentido" como preconiza Pêcheux ([1982] 2010, p. 54) em *Ler o arquivo hoje*. Mesmo que esse "hoje" de Pêcheux já nos seja tão distante, a paráfrase ainda é uma imposição na prática linguageira escolar, sedimentando o sentido de leitura como "decodificação de palavras" em torno de termos como "proficiência leitora" e "leitor competente". Para romper com o discurso pedagógico dominante, é preciso, portanto, movimentar os sedimentos (o estabelecido) e turvar a transparência (da linguagem), propondo questionamentos, praticando a crítica como propõe Orlandi ([1983] 2009, p. 23): "Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da *crítica*".

388

Criticar não significa se colocar em um combate permanente com os textos, mas questionar, pôr os sentidos em "suspeita" ou "em suspenso", para então construir o conhecimento na relação com outros textos, outros discursos. É assim que o sujeito-professor se coloca como ouvinte na interlocução com o sujeito-aluno, e este pode, enfim, se constituir como sujeito de seu dizer, ascendendo à posição de autor.

Nessa perspectiva, como o sujeito não diz respeito ao indivíduo empírico, o autor não representa o indivíduo que assina o texto, mas inscreve o sujeito no discurso através da materialidade textual, produzindo sentidos com efeito de unidade. No entanto, para a produção de efeito de início, meio e fim de um texto basta o sujeito operar uma função enunciativa de organizador da dispersão discursiva. Essa função-autor não correspondente diretamente à tomada de posição de autor, visto que o sujeito pode apenas produzir parafrasticamente seu dizer dentro de uma circularidade discursiva sem produzir o efeito de singularidade, apenas sendo reprodutor do discurso pedagógico ou do senso comum. A assunção à posição-autor (Orlandi, 2012 [1988], p.106) demanda uma tomada de posição

discursiva, de "constituir-se e mostrar-se autor", responsável pelo dizer em um gesto de interpretação singular que gerará o efeito de originalidade.

A autoria funciona, então, por meio do movimento entre paráfrase e polissemia, indo do polo mais parafrástico ao mais polissêmico, marcando o retorno do dizer recuperado do interdiscurso ao mesmo tempo em que produz efeito de novo com diferentes relações entre o dito e o não-dito no fio do discurso. Orlandi ([1983] 2009, p. 201), no contexto de 40 anos atrás, entende se tratar de diferentes graus de inferência e compreensão". Desenvolvendo essa reflexão de forma mais apropriada ao escopo teórico atual da AD, entendo que há diferentes "graus de autoria" cuja gradação está na identificação mais próxima ou não com o "sentido único" previsto pelas formações imaginárias projetadas para o leitor ideal.

389

O gesto de interpretação empreendido pelo sujeito-aluno é gerado tanto na prática de escrita quanto na leitura (Fernandes, 2017), por isso entendo que o sujeito-aluno pode se colocar na posição-autor já no processo de leitura do texto, porque produz sentidos singulares desde sua interpretação, e pode potencializar essa construção subjetiva na escrita. Dessa forma, a combinação das atividades de leitura e produção textual é primordial para o ensino das práticas de linguagem e, como sugere Pêcheux ([1982] 2010, p. 51), devem ser conduzidas na escola de forma a criar "um espaço polêmico das maneiras de ler", e acrescento, de dizer.

Assim, defendo, fundamentada na obra de Orlandi, que a promoção da leitura polissêmica na sala de aula só é possível pela superação do discurso pedagógico de tipo autoritário (Fernandes, 2018), o que permite criar condições para que o sujeito-aluno se coloque na posição de autor, e não de um mero executor de tarefas escolares. Assim, passemos ao primeiro recorte de análise.

### A prática pedagógica através do discurso lúdico

Em minha pesquisa sobre a leitura de livros de imagens, percebi um potencial desse material textual para fazer funcionar em sala de aula a leitura polissêmica desde que conduzida por um discurso pedagógico não-autoritário, o que torna possível ao sujeito-aluno se expor à opacidade do texto (Pêcheux, [1983] 1999), e ao sujeito-professor se colocar na posição de ouvinte, como recomenda Orlandi ([1983] 2009). Para observar o funcionamento do discurso pedagógico neste trabalho, detive-me na análise da prática de leitura realizada em sala de aula da obra *Cena de Rua* (imagem 1).



Imagem 1. Capa do livro Cena de Rua, de Angela Lago, Editora RHJ, 1994.

Cena de Rua (imagem 1) é um livro da escritora e ilustradora Angela Lago, que foi 10 vezes vencedora do Prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro Infantil. Esse é seu livro mais famoso, publicado em 1994, premiado na França e na Bienal de Bratislava. Foi traduzido em Francês, Espanhol e Inglês, também obteve reconhecimento internacional, passando a integrar a antologia dos melhores livros de imagens do mundo, o "The Best Picture books of world", publicado em Nova Iorque.

No meu livro "O visível e o invisível da imagem" (Fernandes, 2017), publicado no ano de falecimento da autora, trago *Cena de Rua* para abordar a opacidade do simbólico, mostrando que, na perspectiva da AD, ao considerar a opacidade da imagem, prevemos a possibilidade de desvios da paráfrase, já que esta é lida por meio da memória discursiva, e assim produz efeitos distintos. Com Pêcheux (1999 [1983], p. 55), temos que:

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória "perdeu" o trajeto de leitura (ela perdeu assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições).

A perda do trajeto de leitura é fator de produção de efeitos de sentidos singulares para o livro de imagens. Geralmente, tem-se o engano de pensar que a imagem é um retrato, uma representação visual do real, mas para a AD o real é inatingível. Então, um real ao qual não podemos atingir em palavras também não atingimos em imagens, eis a opacidade do simbólico.

Além disso, a imagem brinca com o olhar do leitor, provoca-lhe sentidos outros que o enganam muitas vezes. É como diz Lacan (2008, p. 104): "o olho é feito para não ver" e usa a expressão "jogo de *trompe l'oeil*", o jogo de engano do olho, a trapaça da linguagem visual, que exemplifico no gesto de interpretação da imagem da personagem de *Cena de Rua* (imagem 2). O menino que vive na rua e trabalha no farol para sobreviver é lido da seguinte forma em uma das leituras que obtive para essa obra no ensino fundamental: "**Era uma vez um menino verde, mas que era negro**".



Imagem 2. Páginas 6 e 7 do livro Cena de Rua, editora RHJ, 1994.

A imagem do menino pintado com a cor verde não é transparente, pois a memória discursiva recupera, do interdiscurso, a imagem dos meninos da "vida real" que ficam nos faróis, em sua maioria, negros ou pardos, o que também traz à tona os efeitos do contexto sócio-histórico de uma formação social fundada na exploração do trabalho escravo e/ou precário da população de pele mais escura. Vale ressaltar que, para a condução da leitura dessa obra, priorizou-se o discurso lúdico, uma vez que os alunos tiveram acesso direto aos livros para lerem, folheando-os como quisessem sem a interferência do sujeito-professor. Assim, como propôs Orlandi ([1983] 2009, p. 203) o aluno "terá acesso ao processo de leitura em aberto" quando for exposto à opacidade do texto. E, diz ainda a autora: "ao invés de vítima, ele poderá usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura".

Voltando à interpretação de *Cena de Rua*, há uma ambivalência latente na significação da personagem: ele é simultaneamente visto como verde e negro¹. O equívoco causado pela duplicidade de

<sup>1</sup> Após minha apresentação no evento III ENADIS, Eni Orlandi veio até mim comentar sobre essa ambivalência chamando a atenção para o significante "furta-cor", que nomeia a capacidade de um objeto mudar de tom

sentido não é visto como "erro" de leitura, uma má compreensão, mas como algo constitutivo do gesto de olhar. O não-ver é próprio do ver, assim como o não-dito que está em relação ao dito. O verde deslizando para o negro materializa essa relação entre o visível e o invisível. Para Leandro-Ferreira (2000, p. 24), a língua, por comportar a ambiguidade e o equívoco, é "lugar de resistência", pois resiste à lógica, à razão linear do sistema. O mesmo entendo acontecer com a imagem, ela comporta o equívoco, a ambiguidade e a ambivalência, e assim como a língua, é lugar de resistência, pois resiste ainda enquanto possibilidade de escrita.

E essa escrita visual que nos permite ver "dois em um" também nos "esconde" algo, revela ao mesmo tempo em que oculta, que é o caso do gesto de leitura materializado no texto a seguir:

#### Texto 1:

Os meninos de rua são maltratados pela sociedade. Há um menino que trabalha no sinal vendendo doces. Quando fecha o sinal, ele vai até os carros para oferecer seus doces e é maltratado pelas pessoas. Ninguém quer saber dele. As pessoas carregam seus cães nos carros e eles latem para o garoto que fica muito assustado. Ele se sente mais inferior que os animais de estimação. Às vezes, até roubam dele. Cansado de sofrer preconceito, ele senta-se na calçada e com fome se alimenta de seus doces e ainda divide com um cão de rua. Ele gosta dos cães de rua, pois, como ele, estão abandonados. Mas o garoto não desiste nunca e volta a vender seus doces, pois precisa sobreviver. (Texto de aluno do Ensino Fundamental recortado de Fernandes, 2017, p. 233).

dependendo da luz que recebe. Creio ser uma metáfora interessante para pensar na forma com que a ideologia, representando a "luz sobre o objeto", faz "mudar o tom", ou seja, direciona o olhar e produz efeitos de sentido até mesmo duplos.

O texto 1 é escrito no tempo presente, o que produz o efeito de uma temporalidade rotineira, é algo que se repete cotidianamente na vida da personagem, o que ele faz e como as pessoas reagem a ele são acontecimentos reiterados e significam a vivência sofrida pelo menino do "sinal", o que é representado também na obra cujas primeiras duas páginas são repetidas ao final da narrativa visual, mostrando que a rotina do menino é esta. Os fatos narrados servem de argumento para a afirmação inicial "Os meninos de rua são maltratados pela sociedade". E a experiência de "um menino que trabalha no sinal" é apresentada como uma exemplificação dos maus--tratos e abandono das crianças de rua. São ações reiteradas: oferecer doces às pessoas que estão dentro dos carros, os cachorros latirem, ele se sentir abandonado e inferior aos animais de estimação, ser até mesmo roubado (o fato não é colocado como pontual no tempo passado, mas é apresentado como algo que se repete "às vezes") e dividir seu único alimento com o cão de rua por se comparar a ele.

O ato de roubo apontado no texto do aluno como vindo das pessoas que maltratam o garoto tem como referência a imagem 3.



Imagem 3. Páginas 10 e 11 do livro Cena de Rua, editora RHJ, 1994.

Nela vemos uma expressão maldosa na pessoa que pega o objeto e uma expressão de surpresa do menino que mantém a mão estendida como se suplicasse a devolução do que lhe fora tirado. A expressão da pessoa que está no outro carro assistindo à cena também produz o efeito de sentido de zombaria por seu olhar malicioso. O que é ocultado desse gesto de leitura é outra ação de roubo, esta protagonizada pelo próprio menino como vemos na imagem 4, em que o menino se debruça para dentro de um dos veículos parados no sinal a fim de pegar um pacote que está no banco traseiro, assustando os passageiros do banco dianteiro.

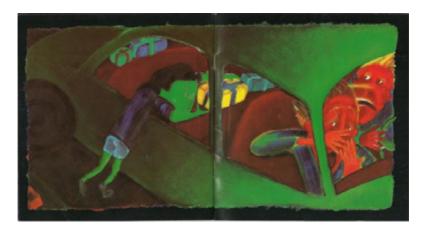


Imagem 4. Páginas 20 e 21 do livro Cena de Rua, editora RHJ, 1994.

Na sequência das imagens, vemos o garoto abrindo o pacote e nele estão as mesmas "bolotas" coloridas que ele costuma vender. O apagamento do roubo cometido pelo protagonista nos faz pensar, primeiramente, na consistência do efeito de unidade, já que, no texto 1, o fio discursivo segue o sentido de que o menino é vítima da injustiça social e sofre com a maldade das pessoas mais favorecidas. Nesse gesto de interpretação, não "cabe" mostrar uma fragilidade moral da personagem que é colocada na posição de "vítima". Sobressai o lado bom do menino que demonstra amabilidade pelo cão de rua

ao dividir com ele a única coisa que tem para comer (imagem 5). Essa imagem é o *punctum* (Barthes, 1984, p. 46), ponto da narrativa visual, que direciona os sentidos e, nesse caso, faz apagar a outra imagem (imagem 4), produzindo sobre ela um "efeito de ponto cego" (Barthes, 1984, p. 46) que bloqueia a visão (ou a interpretação) sobre o que "não pode e não deve ser visto".



Imagem 5. Páginas 18 e 19 do livro Cena de Rua, editora RHJ, 1994.

O sujeito-leitor opera um recorte visual por meio da tomada de posição em uma formação discursiva (FD) regulada pela lógica disjuntiva do "ou se é do bem ou se é do mal", logo não sendo aceitável, para quem é projetada a imagem de vítima, cometer atos ilícitos. Sendo assim, "a ideologia mostra ao sujeito *o que pode e deve ser visto*, *omitindo o que não pode e não deve ser visto*" (Fernandes, 2017, p. 233). Portanto, a FD atua aí interditando o olhar, e assim, o acesso a certos sentidos e a tomada de certas posições. Mas, no funcionamento lúdico do discurso, estes são sentidos possíveis de serem produzidos e não algo a ser apontado como "uma leitura errada", como se o professor tivesse que "avisar" o aluno sobre o que lhe escapara da visão, que não fez uma leitura "atenta" da imagem. Assim seria se estivéssemos

buscando uma proficiência em leitura padronizada. Como o objetivo é promover a polissemia, quanto mais diversos os sentidos, maiores são as chances da produção de autoria e de criatividade.

Desse modo, o funcionamento lúdico do discurso pedagógico fornece as condições para a produção da leitura espontânea ou interpretativa como nomeia Pêcheux ([1982] 2010), o que possibilita a imagem ser lida em sua opacidade, já que "há um jogo aqui entre visibilidade e invisibilidade, em que o invisível atravessa o visível com sentidos outros que só são possíveis porque a imagem é materialidade histórica" (Fernandes, 2017, p. 66). O olhar, assim como o gesto de leitura, nunca é neutro, pois é determinado pelas formações discursivas em que se inscreve o sujeito espectador. É nesse sentido que a ideologia funciona como direcionadora do olhar tal como Zizek (2010, p. 7) a define: "matriz geradora que regula a relação entre o visível e o invisível, o imaginável e o inimaginável, bem como as mudanças nessa relação. A ideologia, portanto, é que estabelece o modo de ver, assim como o de não-ver". Nessa acepção, a ideologia funcionaria como antolhos<sup>2</sup> por permitir o sujeito "ver" certos sentidos e não outros.

A textualidade visual criada para o livro é uma "imagem-furo" que "escreve por traços sinuosos, brinca com o olhar, trapaceia, joga com seus signos em uma sintaxe fluida e errante" (Fernandes, 2017, p. 67). Mas, para o discurso lúdico, não seria errante seu gesto interpretativo. É essa pluralidade de sentidos possíveis que se busca com um discurso pedagógico funcionando de modo lúdico, a partir do qual possa se revelar a potencialidade da opacidade, dos efeitos de sentido que podem ser produzidos. Sem julgar o leitor como um "traidor" do texto visual, consideraremos apenas que a leitura pode ser também um trabalho de autoria.

<sup>2</sup> Antolhos é um acessório que se coloca na cabeça de animal de montaria ou de carga para limitar sua visão e forçá-lo a olhar apenas para a frente, e não para os lados, evitando que se distraia e saia do rumo.

#### A prática pedagógica através do discurso polêmico

Ao ficar intrigado com *Cena de Rua* e a possibilidade de se ver ali "um menino negro apesar de ser verde", um orientando meu³ resolveu trabalhar a leitura dessa obra no estágio curricular que realizaria no ensino fundamental, cujo projeto de ensino iria tratar do tema racismo na sociedade brasileira. A obra foi abordada logo nas primeiras aulas na sequência da atividade de leitura de charges que apontavam a desigualdade social no Brasil.

Segundo o projeto do estagiário, o objetivo dessa primeira atividade era: "romper com a univocidade interpretativa a partir da leitura do livro de imagens *Cena de Rua*". E a metodologia centravase no funcionamento do discurso polêmico que levaria os discentes a exporem espontaneamente seus gestos de interpretação sobre as imagens e os textos que lhes foram apresentados. Além disso, como objetivo específico da aula, constava: "Fazer os alunos começarem a refletir sobre preconceitos implícitos em nossa sociedade a partir da obra *Cena de Rua*" (retirado do plano de aula do estágio). Com esse propósito pedagógico, o estagiário produz um *arquivo pedagógico* (Indursky, 2019) que vai indicando os caminhos para a leitura da obra, relacionando os assuntos: desigualdade social, preconceito racial e menores abandonados.

Após apresentar a obra por meio de slides, o estagiário faz perguntas aos discentes oralmente para que pudessem expor suas interpretações sobre as imagens do livro como:

Quem é a personagem principal do livro?

O que ele está fazendo? Ele aparece sempre sozinho?

Qual a sensação vocês têm ao observar essa personagem?

Como as pessoas o tratam?

Isso é comum acontecer em nossa sociedade?

<sup>3</sup> Matheus Rodrigues dos Santos seu nome.

A partir de um direcionamento que o estagiário dá para o olhar dos alunos, estes vão construindo a imagem do menino de rua, abandonado, sem família, sofredor das injustiças sociais. Após essa leitura produzida oralmente e em conjunto, foi proposto aos alunos que escrevessem sobre como imaginavam que seria a vida do protagonista. Eis que trago um dos textos produzidos em aula retirado do relatório de estágio<sup>4</sup>:

Texto 2 (primeiro texto produzido pelo aluno A)

Cena de Rua

Eu imagino que a vida do menino era bem difícil, porque uma pessoa tão nova já não ter pai nem mãe deve ser complicado.

Ele já pequeno tem que trabalhar no momento que ele tinha que tá estudando e o único amigo dele era o cachorro então quando ele vendia ninguém comprava dele e quando a noite caía ele e o cachorro tinham que comer o que sobrava dos produtos que ele vendia e quando acabava os produtos tinha que roubar para sobreviver.

Então eu acho que ele não fazia por mal mas sim para o bem ele podia tá roubando, matando e se drogando, mas ele só queria vender os produtos e cuidar da vida dele. (Retirado do relatório de estágio).

Nesse texto, o sujeito-aluno faz eco aos gestos interpretativos levantados em sala de aula (segundo as anotações de observação da orientadora), quando os alunos, instigados pelo estagiário, foram apontando o que lhes chamou a atenção na obra: como o fato de o menino ser carente de afeto, muito provavelmente por ser órfão. Esse

<sup>4</sup> O relatório de estágio não é publicado no repositório institucional, mas faz parte junto a toda documentação de estágio do arquivo interno da coordenação do curso.

gesto de interpretação ganha ancoragem no *punctum*<sup>5</sup> despertado pela imagem do personagem fitando a mãe com o bebê (imagem 6).



Imagem 6. Páginas 14 e 15 do livro Cena de Rua, editora RHJ, 1994.

Durante a leitura coletiva, o fato de as pessoas se esquivarem do menino instigou falas do tipo: "ele assustava as pessoas", "as pessoas tinham medo dele porque ele era verde". Nesse contexto, a cor verde foi lida como o motivo do menino ser rejeitado, não foi apagada ou ressignificada por outra cor como o negro. Também diferente das leituras que obtive na pesquisa anterior (Fernandes, 2017), em que os leitores ocultaram a ação do roubo (imagem 4), nesse outro contexto de produção da leitura, partindo de jovens moradores de bairro periférico da cidade, o roubo cometido pela personagem chama a atenção e é nomeado por eles como "furto" e "artigo um cinco sete". Pronunciaram em separado os números 1-5-7 como uma das formas de dizer típicas do discurso policial, já que 157 é o código penal que indica furto com violência ou ameaça grave. A violência não é representada na imagem, mas produz efeitos nos

<sup>5</sup> Termo usado por Barthes (1984) em A câmera clara e desenvolvido por mim em Fernandes (2017).

alunos como um código em que a polícia enquadra os bandidos e é conhecido por eles por alguns terem pais que cumprem pena por roubo. No texto 2, o sujeito-aluno diz "quando acabava os produtos tinha que roubar para sobreviver". O roubo é interpretado como uma ação de sobrevivência, algo sobre o qual não tinha escolha ("tinha que"). Assim não produz efeitos de um crime como o sujeito-autor avalia: "Então eu acho que ele não fazia por mal mas sim para o bem". E retoma ao final uma formulação clichê repetida por pessoas que pedem esmolas: "podia estar roubando, matando, e se drogando, mas...". Após o operador adversativo "mas" diz o que de fato o menino quer: "ele só queria vender os produtos e cuidar da vida dele". O "mas" separa duas formas de reação à desigualdade social: uma pelo crime e ato reprovável (roubar, matar e se drogar) e outra pelo trabalho (vender produtos), e a opção pelo último recurso é para poder cuidar de sua vida sem dever para a justiça, ou seja, ser livre. No caso, o fato de considerar que o personagem roubou e depois dizer "podia estar roubando", produz um efeito de inconsistência, entretanto para esse gesto de leitura, o ato não configura um crime como já mencionado.

Diferente do que era esperado pelo estagiário, a possível característica racial do menino de rua não é levada em conta por esses leitores que fixam seus gestos interpretativos na condição de abandono e pobreza, não levantando questões sobre preconceito racial e de classe propriamente. Esses efeitos de sentido singulares só são possíveis porque o professor em formação não foi autoritário em sua condução da prática de leitura, deixando que seus alunos interpretassem a obra espontaneamente. Ainda que ele tenha dado direcionamentos a partir de certas perguntas, ele não impõe respostas certas, abre a interlocução para a polissemia. Entendo que esse direcionamento delimita as possibilidades de sentidos, mas não restringe a um único sentido. Aponta direções, no sentido de uma polissemia controlada, como diz Orlandi ([1983] 2009, p. 32)

"colocando os interlocutores em simetria" ao passo que o professor gerencia o arquivo conforme seus objetivos pedagógicos.

Na sequência das atividades, o estagiário apresenta notícias que tratam de prisões injustas de sujeitos negros em comparação com o tratamento dado pela mídia e pela polícia aos brancos que comentem crimes. Essa distinção entre os sujeitos sociais é interpretada pelos alunos em seu efeito de evidência e, para alguns, até mesmo de indignação. Assim, para concluir o projeto de estágio, é proposta uma última produção textual, agora explicitamente sobre o tema: "Racismo: preconceito ou 'mimimi'?". O texto produzido pelo mesmo aluno A foi analisado em Fernandes e Santos (2019) e é reproduzido logo a seguir:

Texto 2 (segundo texto produzido pelo aluno A)

O preconceito no Brasil

Eu acho que ainda existe muito preconceito, as pessoas ainda acham que se a pessoa é negra elas têm que ser menos que eles. Não são todas as pessoas que têm preconceito, mas em muitos lugares ainda é assim e nos jornais também. Mas eles tem que botar na cabeça que a gente respira, come e sangra, como eles também fazem. Nós podemos ser negros, mas a gente tem a mesma capacidade deles, até mais!

As pessoas pensam que negro não pode ter a sua própria empresa, que nós só temos que trabalhar, mas os negros mostram cada dia mais que a gente está melhorando, e se Deus quiser, eu vou ser um desses negros que vai mostrar que nós podemos ter a mesma classe social deles. (Retirado de Fernandes; Santos, 2019).

Tratarei brevemente da análise desenvolvida em Fernandes e Santos (2019, p. 172), mostrando que as marcas de subjetividade do texto do aluno revelam um enunciador que se coloca como su-

jeito no interior do seu discurso, ou seja, na primeira pessoa, além de tornarem visível a subjetividade, como em: "eu acho que ainda existe muito preconceito" e "eu sou um desses negros". Nesse trecho, é produzido o efeito de uma proximidade do sujeito-enunciador com o discurso de reconhecimento do preconceito existente no Brasil, indicando que o sujeito-autor se inscreve em uma FD antirracista ou até mesmo numa FD da negritude quando diz que negro tem a mesma capacidade dos brancos, ou "até mais", com sinal de exclamação. Essa tomada de posição-sujeito produz gestos singulares de interpretação que promovem a assunção do aluno à posição de autor de seu texto, o que é esperado como resultado da prática de ensino da escrita, que o aluno se reconheça na possibilidade de se colocar como autor e não apenas como repetidor do discurso pedagógico.

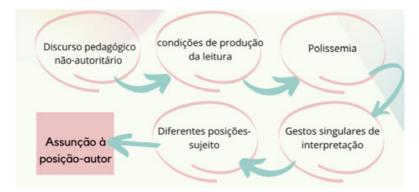
O gerenciamento do arquivo pedagógico em sala de aula, vale ressaltar, não impede que outros sentidos possam surgir, já que dá abertura para outras vozes, permitindo que o sujeito-aluno se coloque em diferentes posições-sujeito, como uma aluna que questionou o estagiário por trazer os casos de racismo apenas com homens. Ele apontou isso, em seu relatório final, como uma falha sua e reconheceu ter feito um apagamento da mulher negra no arquivo pedagógico. O professor também não está imune a tropeços, falhas e a pontos cegos, visto que é igualmente sujeito ideológico, afetado pelo inconsciente. Suas estratégias de ensino é que devem ser sempre repensadas e reelaboradas, visando oportunizar a escuta do aluno e a este se colocar na posição de autor.

#### Encerrando os trabalhos...

Nesse texto, analisei dois modos de funcionamento de discurso pedagógico não-autoritário no trabalho com a leitura de arquivo em sala de aula, a saber: o lúdico e o polêmico. Como afirma Orlandi (2009 [1983], p. 200), o emprego do discurso mais adequado "deve corresponder a estratégias de leitura diferentes, que correspondem a

diferentes modos de interação na leitura", ou seja, são correspondentes aos objetivos pedagógicos, ou ainda, consequentes do discurso pedagógico seja qual for.

Para sintetizar o que foi abordado, apresento o esquema a seguir (esquema 1) que ilustra a relação consequente entre as noções mobilizadas:



Esquema 1. Relação consequente entre as noções mobilizadas

Assim, o discurso pedagógico funcionando de modo não-autoritário, ou seja, sendo lúdico ou polêmico, cria as condições de produção da leitura favoráveis à polissemia, o que possibilita a produção de gestos singulares de interpretação os quais levarão o sujeito-aluno a se colocar em diferentes posições-sujeito, as quais promovem-no de mero enunciador à posição de autor.

Com isso, é imperativo o reconhecimento da relevância de *A linguagem e seu funcionamento* para compreender os processos de produção de sentidos em sala de aula. E além do mais, a obra cumpre um papel social de encorajar o professor a "criar condições [...] para a descoberta acontecer" (Orlandi, 2009 [1983], p. 37), isto é, para o aluno se colocar na posição de autor de sua aprendizagem, e quem sabe "pensar por si mesmo", como indica Pêcheux (2009 [1975], p. 281) (com todas as ressalvas que se faz ao individualismo na AD).

Orlandi, em sua obra, convoca a nós, professores e formadores de professores, a construir possibilidades para uma transformação pedagógica a partir da *interlocução* "como relação constitutiva, ação que modifica, que transforma" (Orlandi, 2009 [1983], p. 25). E que transformemos na mudança social de que precisamos para construir uma sociedade verdadeiramente democrática e menos desigual.

#### REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *A câmera clara*: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984. Título original: La chambre Claire, 1980.

FERNANDES, Carolina. *O visível e o invisível da imagem*: uma análise discursiva da leitura e da escrita de livros de imagens. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

FERNANDES, Carolina As várias Brancas de Rosinha: uma prática de leitura para a assunção da autoria In: ASSOLINI, Filomena E., PIMENTA, André L., DORNELAS, Camila C. (org.). (Entre)laçamentos discursivos: docência e práticas pedagógicas. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 29-42.

FERNANDES, Carolina; SANTOS, Matheus. A escrita escolar a partir da Análise de Discurso: o discurso pedagógico polêmico em prol do desenvolvimento de um aluno-autor. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 23, n. 48, p. 163-176, 2019.

INDURSKY, Freda. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, L. (Org.). *Presenças de Michel Pêcheux*: da Análise do Discurso ao ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 97-120.

LAGO, Angela. Cena de Rua. Editora RHJ, 1994.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. *Da ambiguidade ao equívoco*: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

ORLANDI, Eni P. (1983). *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. 5 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, Michel (1969). *Análise Automática do Discurso*. Tradução de Eni P. Orlandi e Greciely Costa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

PÊCHEUX, Michel (1975). Semântica e discurso: uma crítica à afirmação

do óbvio. 4 ed.Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel (1982). Ler o arquivo hoje. Tradução de Maria das Graças L. M. do Amaral. In: ORLANDI, Eni et al. (Org). *Gestos de leitura*: da história no discurso. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010, p. 49-59. PÊCHEUX, Michel (1983). Papel da memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Orgs) *Papel da memória*. Tradução de José Horta Nunes. Campinas, SP: Pontes Editores, 1999. p. 49-57.

PÊCHEUX, Michel (1983). Sur les contextes épistemoloques de l'analyse de discours. Mots (9). Tradução brasileira de Eni P. Orlandi. Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. *Escritos*, n. 4, p. 7-16. Campinas: Labeurbe; Nudecri, 1999.

ZIZEK, Slavoj. O espectro da ideologia. In: ZIZEK, S. (Org.) *Um mapa da ideologia*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010, p.7-38.

## 4

## PERCURSOS EM HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

# Sentido literal é efeito de sentido: reflexões em torno da verbetização em instrumentos linguísticos contemporâneos¹

Vanise Medeiros UFF/CNPq/FAPERJ

Há desigualdade na distribuição dos conhecimentos

(Orlandi, 1987)

408

As margens do dizer são ruidosas; nelas se inscrevem paráfrases, não ditos que alardeiam silenciosa e, por que não?, eficazmente seus dizeres. Como observá-los, como recuperá-los, como trabalhá-los são alguns dos muitos méritos do esforço teórico que Eni Orlandi promove não somente neste artigo *O sentido dominante: a literalidade como produto da história* ou no livro em que se encontra, *A linguagem e seu funcionamento*, mas em seu longo e árduo processo de escrita de uma teoria que se abre para o jogo da movência dos sentidos. No final deste artigo indicado, ela nos avisa: "A ideia de movimento, a de fragmento, a de múltiplo, a de fugaz não devem meter medo" (Orlandi, 1987, p. 146). E continua: "E o linguista não precisa se obrigar a outros escritos que não sejam ensaios" (Orlandi, 1987, p. 146). Estávamos nos anos 80. Encarar este caminho, sinuoso e escorregadio, foi o que fez a autora em suas vastas e (re)conhecidas formulações teóricas inseparáveis de uma prática analítica.

Com seusescritos aprendi a olhar para as margens, para as bordas: prefácios, posfácios, notas.... Bordas que extravasam porque o dizer extravasa. "Trata-se de ir mais fundo na natureza da

<sup>1</sup> Este artigo é fruto da apresentação feita no evento ENADIS III, em 2023.

linguagem" (Orlandi, 1987, p. 146), nos instiga Orlandi neste texto. E também para as margensimpostas na nossa sociedade. Margens que, em seu jogo de visibilidade invisível, tecem os contornos da sociedade. Margens que enunciam e denunciam a desigualdade social. A pensadora nos sussurra: "Não há, por definição, um centro e uma margem. Há multiplicidades." (Orlandi, 1987, p. 145). Há multiplicidades. É preciso ver, observar. É preciso ouvir. Minha reflexão em minhas pesquisas atuais parte da surdez relativa à multiplicidade, ou melhor, às desigualdades inscritas na multiplicidade em nossa sociedade.

Sentido literal é efeito: lemos no capítulo em foco no nosso simpósio<sup>2</sup>: tal asserção rompe com sentidos já inscritos em uma longa tradição de postula sentido literal como instância primeira a partir da qual se instalariam outras possibilidades. Sentido literal é efeito resulta em colocar em suspensão a própria prática dicionarística, para citar uma das ferramentas de controle de sentidos, de sujeitos, de corpos. A reflexão que estou aqui propondo se volta para instrumentos linguísticos inscritos na nossa contemporaneidade. Durante um certo tempo, trabalhei com notas em livros de literatura e com glossários, instigada também pelos estudos de Orlandi pelas bordas. Agora me volto para bordas sociais, para o que advém do que se costuma indicar como periferia ou sobre ela incide. Me volto para uma escuta que resulta em tornar verbetizável aquilo que circula no nosso cotidiano, aquilo que se sabe, mas que não comparece em dicionários canônicos ou mesmo em dicionários nas redes. Trago um pouco do meu atual investimento que consiste em perscrutar em alguns instrumentos linguísticos o processo de verbetização.

A dicionarização é, conforme José Horta Nunes (2006), um processo histórico-discursivo de constituição de dicionários. Processo este que contém verbetes, indicações gramaticais, definições,

<sup>2</sup> Simpósio Percursos em História das Ideias Linguísticas que coordenei com Ana Cláudia Fernandes Ferreira no ENADIS III, em 2023.

exemplos, para citar algumas das categorias que moldam a forma material dicionário. Em minhas pesquisas, tenho voltado meu olhar para o processo de tornar significante em verbete. Uma pergunta que tenho feito ao trabalhar com dicionários, glossários, vocabulários e mesmo enciclopédias, por exemplo, é: o que se inclui e o que se exclui como verbete? Como se inclui? Pensar sobre este movimento de recortes de significantes é pensar sobre o que vou indicar como verbetização, isto é, o processo de produzir verbetes. Um processo cuja historicidade acena para modos de promover inserção ou não. Ou ainda, para modos de inscrição do político na língua no gesto que faz comparecer ou desaparecer cadeias significantes de instrumentos linguísticos. Estudar este processo é o que tenho começado a fazer.

Em outro trabalho (Medeiros, no prelo), fruto de apresentação em evento acadêmico (Celsul em 2022), propus verbetização como

inscrição de palavras, sintagmas, expressões e mesmo enunciados como verbetes em instrumentos linguísticos. Tal ruminação advém do fato de que nem tudo que se diz ou se ouve é passível de se tornar verbete em instrumentos linguísticos. Posto de outra forma, a língua excede qualquer dicionário ou qualquer processo de dicionarização<sup>3</sup>. Este excesso é também marcado por posições discursivas comparecerem em certos dicionários, mas não em outros. (Medeiros, no prelo)

É aí que entra um dos instrumentos linguísticos sobre o qual tenho voltado meu olhar: o *Dicionário de Favelas Marielle Franco*. Como funciona neste instrumento linguístico o processo de verbetização?

Para ser breve, preciso dizer que tomei como objetos de pesquisa três instrumentos contemporâneos: *Dicionário de favelas Marielle Franco, Dicionário Capão* e *Novas palavras*. Eles fazem parte de meu projeto de escuta social de significantes em circula-

<sup>3</sup> Em outros trabalhos sobre glossários e sobre notas de rodapé mostrei que estes contêm, por vezes, aquilo que os dicionários não comportam.

ção. Trabalham comigo nesta jornada, pesquisadoras em iniciação científica e em mestrado<sup>4</sup>, que vêm tendo há algum tempo como objeto de estudo estes instrumentos linguísticos em circulação na nossa sociedade.

Acerca do Novas palavras, é preciso dizer que se trata de um produto da Academia Brasileira de Letras que me interessou pelas palavras que descobri que estavam sendo capturadas como neologismo. Por exemplo, lá em seu início, em 2020, já se encontravam: antirracista; feminicídio; gentrificação; gerontocídio; gerontofobia; gordofobia; idadismo; micromachismo; necropolítica; negacionismo e trabalhador essencial. Sobre este último verbete, constituído por um sintagma, escrevi artigo em parceria com Phellipe Marcel Esteves e Rudá Perini (Medeiros, Esteves, Perini, 2020), em que analisamos o verbete mas não nos ativemos no processo de verbetização. Mais recentemente, me debrucei com Leatrice Barros sobre os verbetes aporofobia, afrofuturismo e agrofloresta (Medeiros e Barros, no prelo). Já o Dicionário Capão é um instrumento linguístico construído a partir das letras dos Racionais Mosque se encontra no Instagram; no momento, este dicionário é objeto de dissertação de Clara Faustino. Por fim, o Dicionário de favelas Marielle Franco, que venho estudando e foco deste artigo, é um instrumento linguístico que resulta de projeto de Sonia Fleury (Fleury, 2022) que tomou corpo na Fiocruz com apoio do CNPq. Breve, um projeto institucional com produção advinda das e sobre as favelas.

Guimarães, em seu livro *Semântica do acontecimento*, nos fala que o político "é próprio da divisão que afeta materialmente a linguagem" (Guimarães, 2002, p. 15). Parto desta noção para tecer algumas considerações acerca da nomeação do dicionário *Dicionário de favelas Marielle Franco*.

<sup>4</sup> A saber: Leatrice Barros, Clara Faustino, Gabriella Pereira, e, mais recentemente, Thauane Souza.

Nomear um dicionário de *Dicionário de Favelas* demarca um território como campo de saber. Tem-se com tal nomeação uma divisão social que configura a cidade dividida entre asfalto e favela. A formulação Dicionário de favelas põe em cena não-ditos: há dicionários que não são de favelas e há dicionários do asfalto. Marca, portanto, dois espaços distintos. Uma distinção que concerne à construção de conhecimento, afinal, dicionários são instrumentos que institucionalizam saberes. Antes de prosseguir, é necessário dizer que tal dicionário é produzido tanto por quem é cria das favelas (como nomeiam quem pertence a tal território)quanto por quem está ligado aos movimentos, às lutas e às questões da favela, neste caso, incluindo,por exemplo, produções acadêmicas, jornalísticas, jurídicas, artísticas. Noutras palavras,aí se encontram vozes de sujeitos periféricos, ou melhor, em tal instrumento se encontram *discursos de e sobre* espaços e sujeitos postos como periféricos.

Os discursos sobre, conforme Bethania Mariani (1988),

são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao *falarem sobre* um *discurso de* ("discurso-origem"), situam-se entre este e o interlocutor qualquer que seja. (Mariani, 1998, p. 60)

Sobre o *discurso de*, é importante atentar para as aspas de Mariani sobre "discurso-origem": elas põem em suspensão a ilusão de origem e assinalam, diria, as implicações do atravessamento de dizeres outros como ocorre em qualquer discursividade, mesmo quando se suponha vir de si. É preciso considerar as condições de produção, as injunções ao dizer tanto do *discurso sobre* quanto do *discurso de*.

Com *Dicionário de favelas* se tem, então, uma tomada de palavra por sujeitos do espaço posto na nossa formação social como da periferia. Julgo que o nome Marielle Franco incide sobre o sintagma

*Dicionário de Favelas* acrescentando sentidos de luta e resistência bem como funcionando de modo a autorizar seus dizeres.

Não podemos deixar de observar que o nome Marielle Franco nasce face ao trauma de sua execução, em 2018. Um assassinato que simboliza também as inúmeras execuções diárias que a população negra, periférica, sofre em meu país. Vivemos muito recentemente – e ainda estamos afetados pelo que emergiu no governo fascista que antecede a este – um tempo de grandes movimentações na língua: por um lado, pela língua indicada como fascista, uma língua que nos engolfa com seus coturnos e com seu menosprezo pela vida que não seja a sua própria, uma língua machista, sexista, racista, autoritária e excludente; por outro lado, e felizmente, pelas lutas também na língua advindas de posições que almejam uma sociedade menos tão desigual, ou menos enormemente desigual, como é o caso brasileiro atualmente. Estas últimas são posições plenas de vozes impedidas de falar, interditadas em seus dizeres, para uma fala cada vez mais estrondosa e potente delimitando outras coisas-a-saber. Nomeando ou buscando nomear o antes inominável.

*Dicionário de Favelas Marielle Franco*: seu nome já acena para uma coletividade periférica: favelas no plural. Porta o nome de uma mulher: Marielle Franco. Em artigo outro (Medeiros, no prelo) me detive no nome Marielle Franco tecendo algumas considerações. Aqui acrescento o nome funcionando como projeto de futuro. Acerca do saber, Sylvain Auroux, nos lembra que

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (Auroux, 1992, p. 12)

Dar o nome de Marielle Franco – uma liderança política e intelectual – ao dicionário é apostar e antecipar um futuro no enquanto o constrói. Em nossa leitura, o nome Marielle Franco funciona comohorizonte de projeção – projeto de futuro – possibilitando desdobramentos que dizem respeito a saberes; funciona como um catalizador de saberes que não adentra(ra)m em instrumentos linguísticos reconhecidos como lugares de saber. A adjetivação de favelas ao lado da inscrição do nome da militante no Dicionário de Favelasacena para saberes que se encontram em tal instrumento, tantos aqueles presentes e construídos nas periferias e quanto aqueles sobre as periferias. Ou seja, a adjetivação funciona de modo a colocar em um mesmo patamar tanto o conhecimento que se constrói na favela pelos coletivos lá existentes quanto aquele sobre ela advindo da academia, por exemplo. A plataforma<sup>5</sup> é, com efeito, uma aposta no conhecimento. Uma aposta que passa pelo seu formato, acolhendo material diversificado seja escrito, seja imagético, seja sonoro, cuja forma de acesso também passa por seus verbetes.

Em Nunes (2006a), em uma parte dedicada a verbetes, podemos ler: "nota-se também que os verbetes constroem a sociedade de maneira que o dicionário apresenta um horizonte de prospecção, o que caracteriza seu potencial transformador (...)" (Nunes, 2006a, p.16). Instrumentos linguísticos têm potencial transformador. Daí a importância e a relevância dos três instrumentos para os quais acenei e, no caso, para o que aqui tomo como material de estudo.

No *Dicionário de Favelas Marielle Franco*, venho encontrando como verbetes sintagmas que (i) não se encontram no Houaiss ou (ii) se encontram no Houaiss, com definições que se inscrevam em posição discursiva distinta daquela que se acha no *Dicionário das Favelas*. No que tange a este segundo funcionamento, o que temos são posições discursivas distintas nestes dois espaços de produção

<sup>5</sup> https://wikifavelas.com.br/index.php/Dicion%C3%A1rio\_de\_Favelas Marielle Franco

de saber. No que concerne ao primeiro funcionamento, o que me instiga no *Dicionário Marielle Franco*é que as inclusões que aí se encontram não são neologismos,como ocorre com *Novas palavras*, mas tampouco aparecem em um dicionário de referência na língua nacional como é o caso do Houaiss.

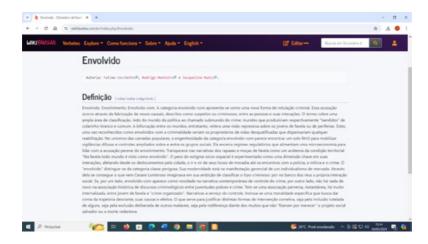
No *Dicionário Marielle Franco*, se encontra, por exemplo, *elemento suspeito* – que não consta do maior dicionário de língua portuguesa, o Houaiss. Elemento suspeito não é um neologismo. Ao contrário, trata-se deum sintagma conhecido e reconhecido sobre o qual me debrucei em outro evento (Celsul, 2022; Medeiros, no prelo). Lá expus que certamente seria impossível definir tal verbetesem colocar em circulação o racismo que nele se inscreve. Como mostrei, e*lemento suspeito* 

tem função denominadora de cunho racista; opera com um nãodito, mas sabido inscrito numa prática social de raízes escravagistas ainda atuantes na nossa formação social. Um não-dito dito que sustenta o aprisionamento e assassinato de corpos negros. (Medeiros, no prelo)

Lembro Orlandi que nos diz: "Não há opinião pública sem efeito de pré-construído." (Orlandi, 2001, p.16).

Um outro verbete que opera em sintonia com elemento suspeito é *Envolvido*, que se encontra no eixo Sociabilidade e cultura (assim como *elemento suspeito*). Uma das categorias temáticas de tal eixo é Juventude. É neste eixo que se encontra o verbete *Envolvido* (elemento suspeito se encontra na categoria Violência), ou ainda o*envolvido-com*como se lê nas duas primeiras linhas de sua definição: "Envolvimento. Envolvido-com. A categoria envolvido-com apresenta-se como uma nova forma de rotulação criminal."

416



Dicionário de Favelas Marielle Franco (em 10 de maio de 2024)6

Ao verbete *Envolvido* se segue *Envolvimento* e *Envolvido-com*. Três maneiras distintas de nomear inscritas como "forma de rotulação criminal". Estamos diante de um processo outro de verbetização. Por um lado, é preciso dizer que o procedimento de inscrição de verbetes em dicionários tem historicidade. Por outro lado, o que observamos é um movimento no processo de verbetizar: inscrever como verbete*trabalhador essencial*, *elemento suspeito* ou ainda deslocar envolvido para *envolvido-com* implica colocar em evidência dicionarística – afinal o que não existe nos dicionários não existe, não é mesmo? –formas de referir e de produzir sentidos sobre sujeitos.

No caso de *trabalhador essencial*, do *Novas palavras*, diferentemente do que ocorre com *elemento suspeito* ou com *envolvido* do Dicionário Marielle Franco, o que temos é um neologismo posto em circulação com a pandemia e seu registro decorre da existência do texto no dicionário Oxford. Cito: "A expressão **trabalhador essencial** foi uma das escolhidas pelo dicionário *Oxford* para re-

<sup>6</sup> https://wikifavelas.com.br/index.php/Envolvido

presentar o ano de 2020." (Novas palavras, negrito na plataforma)7

Não é o caso de *elemento suspeito*, já em circulação na nossa sociedade e silenciado no Dicionário Houaiss e mesmo no Google. No caso do verbete *elemento suspeito*, somos remetidos para o livro *Elemento suspeito*: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro, de Sílvia Ramos e Leonarda Musimeci. O mesmo ocorre com *Envolvido*, no caso, também um verbete autoral.

Sendo breve, este dicionário, uma wikipedia, funciona de maneira a agasalhar uma diversidade de formas para além da forma escrita – há fotografias, filmes, vídeos, entre outras possibilidades – e seu processo de verbetização comporta palavras, sintagmas, enunciados articulados também a partir de filmes, documentários, livros, entre outras materialidades que compõem tal instrumento.

Continuando, *Envolvido* remete diretamente para *Envolvido-com*. É este o sintagma recortado de cadeias significantes em jogo na nossa sociedade. Uma observação, no Houaiss encontramos o verbete envolvido, que não remete para o que se encontra no *Dicionário das Favelas*. Aí se indica a preposição *em* regendo o verbo *envolver*. Com *envolvido-com* temos um sintagma que acena para uma complementação e, ao mesmo tempo, a dispensa. *Envolvido-com* basta. O vazio após a proposição *com* significa. Sua sintaxe – aparentemente incompleta – (d)enuncia o pré-construído que

<sup>7 &</sup>quot;Como a língua acompanha qualquer modificação por que passa uma sociedade, a Oxford Languages, editora do *Oxford English Dictionary*, anunciou que, em vez de eleger uma única palavra do ano, como tradicionalmente faz, preferiu destacar o efeito linguístico da pandemia do novo coronavírus na língua inglesa. Ou seja, a rapidez com que a língua acumulou um novo vocabulário e ele se tornou parte essencial do idioma, com termos científicos se incorporando à linguagem cotidiana. Desta forma, a equipe do dicionário publicou uma série de palavras e expressões para definir um ano sem precedentes, que não poderia ser representado por uma só palavra. Algumas das escolhidas foram: coronavírus, Covid-19, **trabalhador essencial**, pandemia, EPI, achatar a curva, transmissão comunitária, *lockdown*, remoto, etc. (TRABALHADOR ESSENCIAL, 2020. Negrito da plataforma)

comparece na definição: *envolvido-com o crime*. O que julgo interessante é que o termo, como a definição indica, abriria para espaços "da política ao submundo do crime".

O termo cobre uma ampla área de classificação, indo do mundo da política ao chamado submundo do crime; mundos que produziriam respectivamente "bandidos" de colarinho-branco e comum. A bifurcação entre os mundos, entretanto, reitera uma visão repressiva sobre os jovens de favela ou de periferias. Estes, uma vez reconhecidos como envolvidos-com a criminalidade seriam os proprietários de vidas desqualificadas que dispensariam qualquer reabilitação. (Envolvido, *Dicionário de Favelas Marielle Franco*)

O nome cola em jovens da favela; *envolvido, envolvido-com* passa a designar sujeitos de certos espaços — "Na favela todo mundo é visto como envolvido", lemos no enunciado que traz vozes da favela.

No universo das camadas populares, a engenhosidade da categoria envolvido-com parece encontrar um solo fértil para mobilizar vigilâncias difusas e controles ampliados sobre e entre os grupos sociais. Ela encerra regimes regulatórios que alimentam uma microeconomia para lidar com a acusação perene do envolvimento. Transparece nas narrativas dos rapazes e moças de favela como um anátema da condição territorial: "Na favela todo mundo é visto como envolvido". O peso do estigma sócio-espacial é experimentado como uma dimensão chave em suas interações, afetando desde os deslocamentos pela cidade, o ir e vir de seus locais de moradia até os encontros com a polícia, a milícia e o crime. (Envolvido, *Dicionário de Favelas Marielle Franco*)

Aí o significante *envolvido-com* basta no jogo que nomeia sujeitos a partir dos espaços onde habita e transita. *Envolvido-com* passa a possibilitar como paráfrase ser da favela ou estar na favela. O processo de referenciação discursiva de *envolvido-com* remete, assim como *elemento suspeito*, para certos corpos no espaço perifé-

rico das favelas. Corpos de jovens negros, como se sabe. Trata-se de um processo de nomeação do envolvido que se dá pelos corpos, como dito, e pelo espaço territorial. Trago Greciely Costa para pensarmos nas implicações de tal gesto:

ao denominar, um processo de significação é instaurado e posto, em movimento, sob determinadas condições de produção. Nesse processo, o nome recorta uma região do interdiscurso que faz com que, ao denominar, se signifique, se produza sentido e este se instale em uma formação discursiva. (Costa, 2014, p.78).

Não é preciso ir muito longe para saber que região do interdiscurso *elemento suspeito* e *envolvido-com*, aquela que sustentou e ainda sustenta: a da escravização, aquela onde se ancora o racismo estrutural. Não se pode deixar de observar a potência do nome na articulação de um *discurso sobre*... sujeitos. A nomeação, que articula espaços e sujeitos, serve de argumento para, recupero mais uma vez o que o dicionário Marielle Franco traz relativamente a *envolvido*:

justificar distintas formas de intervenção corretiva, seja pela inclusão tutelada de alguns, seja pela exclusão deliberada de outros matáveis, seja pela indiferença diante dos muitos que não "fizeram por merecer" o projeto social salvador ou a morte redentora.

Fizeram por merecer... a morte redentora: é preciso sair da surdez social que assegura certas práticas de necropolítica.

É preciso escrever sobre tais verbetes como *Elemento suspeito*, *Envolvido* e outros que circulam na nossa sociedade e, ao mesmo tempo, se encontram no fosso do silenciamento em instrumentos linguísticos de poder, como os reconhecidos e compreendidos como dicionários de consulta, caso do Houaiss. É preciso expor tais verbetes para lutar contra o que engendram e, ao mesmo tempo, silenciam com suas práticas mortíferas.

Para encerrar, recupero uma vez mais Orlandi (1987, p.138) — "Há desigualdade na distribuição dos conhecimentos", para lembrar que há desigualdade na escuta social, na apreensão do que se diz para produzir sentidos — letais — sobre sujeitos e sujeitas da nossa sociedade. Há desigualdade nos nossos instrumentos de conhecimento.

#### BIBLIOGRAFIA DE APOIO:

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Pontes, 1992.

COLLINOT, André; MAZIÉRE, Francine. *Um prêt à parler:* le dictionnaire, Paris, PUF, 1997.

DICIONÁRIO CAPÃO: https://www.instagram.com/p/CPFFE5Tnomh/ DICIONÁRIO DE FAVELAS MARIELLE FRANCO, https://wikifavelas.com.br/

FLEURY, Sonia. El desafio de la descolonización del conocimiento: el *Diccionario Marielle Franco*. In: *Salud Coletiva*, Universidad Nacional de Lanús, 2022.

GUIMARÃES, Eduardo. *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes, 2002.

MARIANI, Bethania. *O PCB e a imprensa*. Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. Unicamp, 1998.

MEDEIROS, Vanise. *Inquietações em torno da língua*. Aula Magna Laboratório Corpus, 2021, UFSM.

MEDEIROS, Vanise; PERINI, Rudá; ESTEVES, Phellipe. Notas sobre o verbete *trabalhador essencial*: língua, pandemia, luta de classes. Em: PETRI, Verli *et al.* (org.) *Ditos e não-ditos na, da e sobre a pandemia*. Campinas: Pontes, 1ª. Ed., no. de páginas 300, 2021.

MEDEIROS, Vanise — *Instrumentos linguísticos na descolonização linguística*, Apresentação de trabalho na UERJ, 2023.

MEDEIROS, Vanise. A inscrição do político na nomeação e o gesto do pertencimento como prática de resistência. Apresentação de trabalho na ALED, 2023.

MEDEIROS, Vanise. Instrumentos na rede: por uma ética do pertencimen-

to. In: CELSUL 25 anos: Práticas linguageiras e gramaticais (no prelo)

MEDEIROS, Vanise; BARROS, Leatrice. Um certo vocabulário em cena: *Novas Palavras* da Academia Brasileira de Letras, no prelo.

NOVAS PALAVRAS, <a href="https://www.academia.org.br/nossa-lingua/sobre-novas-palavras">https://www.academia.org.br/nossa-lingua/sobre-novas-palavras</a>

NUNES, José Horta Nunes. *Dicionário no Brasil:* análise e história do século XVI ao XIX.São Paulo: FAPESP; Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni. *A Linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni. Tralhas e troços: o flagrante urbano. In: ORLANDI, E. (org.) *Cidade atravessada:* os sentidos do político no espaço urbano. Campinas: Pontes, 2001, p. 9-25

ORLANDI, Eni. *Língua e conhecimento linguístico*: para uma História das Ideias no Brasil, SP: Cortez, 2002.

ORLANDI, Eni. Entrevista com Eni Orlandi: por Bethania Mariani e Evandra Grigoleto. *Revista da Abralin*, vol. XIX, no. 3, p. 247-258, 2020.

PÊCHEUX, Michel. "Deslocamentos, inversões, desdobramentos". *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, no. 19, 1990.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e Dicionário. Revista Alfa, n.28, 1984.

# Fazendo história das ideias linguísticas no fazer da análise de discurso

Ana Cláudia Fernandes Ferreira Unicamp

Convidadas para organizar um Simpósio no III Enadis em homenagem aos 40 anos de *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, de Eni Orlandi, Vanise Medeiros e eu propusemos o tema "Percursos em História das Ideias Linguísticas". Para o desenvolvimento do tema pelos participantes do simpósio, escolhemos, como ponto de partida, o capítulo "O sentido dominante: a literalidade como produto da história", que faz parte da obra homenageada. Em minha fala, apresentei um ensaio sobre a escrita da Análise do Discurso na história das ideias linguísticas, que foi realizado a partir de uma leitura comentada de alguns recortes desse capítulo. O presente texto é uma versão mais ampliada e trabalhada da que apresentei no evento, em que busco mostrar como Eni Orlandi vai fazendo história das ideias linguísticas ao fazer análise de discurso.

\*\*\*

A ideia de movimento, a de fragmento, a de múltiplo, a de fugaz, não devem meter medo. E o linguista não precisa se obrigar a outros escritos que não sejam ensaios.<sup>1</sup>

Eni Orlandi

<sup>1</sup> Esta epígrafe é o último parágrafo do capítulo "O sentido dominante: a literalidade como produto da história", da quarta edição de *A linguagem e seu funcionamento* (Orlandi, [1983] 2001, p. 146).

Neste ensaio, vou realizando trajetos de leitura e reflexãoa partir de escritos de Eni Orlandi sobre o sentido dominante e a literalidade como produto da história (Orlandi, [1983] 2001)<sup>2</sup>: escritos que tocam na questão da língua, do saber linguístico e do saber da linguística na história. A partir daí, meus trajetos passam a explorar escritos da autora produzidos em outros espaços e tempos, permitindo a construção de um olhar para uma história das ideias linguísticas do ontem através da perspectiva da história das ideias linguísticas do hoje.

O trabalho de Eni Orlandi sobre o sentido dominante e a literalidade como produto da história parte de reflexões sobre a questão do tópico, que vinha sendo debatida por vários autores dos estudos da linguagem em eventos científicos na época. Orlandi observa, logo no início de seu trabalho, como a situação acadêmica de participação em eventos permite apresentar pesquisas e colocá-las em debate. Nas palavras da autora: "O móvel inicial desse trabalho foram algumas reflexões acerca de uma mesa-redonda sobre tópico que deixou muita coisa a refletir. Com concordância e discordância." ([1983] 2001, p. 135). Na leitura que faço hoje do trabalho da autora, a questão do tópico não é tão importante. Para mim, ela fica mais como uma questão que levantou um debate e propiciou uma elaboração teórica de grande relevância para a análise de discurso e para a história das ideias linguísticas.

Naquele momento, a questão do sentido literal também estava sendo largamente discutida por diversos autores e teve, na análise de discurso, delineamentos específicos. Essa questão, antes largamente debatida, hojejá  $\acute{e}$  parte incontornável dos princípios teóricos da análise de discurso: o sentido literal  $\acute{e}$  um efeito discursivo.

<sup>2</sup> Os recortes que trago são os da quarta edição e segunda reimpressão do livro de Eni Orlandi. Em nota de rodapé, a autora observa que o capítulo é uma versão original e reduzida da que foi presentada em 1981 no Encontro Nacional de Linguística da PUC-Rio de Janeiro.

Minha leitura do hoje não se quer completa e nem pretende perseguir todos os meandros dos debates do ontem. Seu objetivo é apenas percorrer algumas elaborações que foram textualizadas pela autora em razão desses debates e que se tornaram importantes para a institucionalização da história das ideias linguísticas. Tendo isso em conta, retomo, comoum primeiro recorte, o que Orlandi já observava em seu texto sobre o espaço de reflexão da análise de discurso, que reserva à incompletude um tratamento especial:

[1] (...) Principalmente, o que quero ressaltar é que com essa idéia de incompletude, apaga-se, em relação aos turnos, o limite que separa o meu dizer e o do outro. Não vejo essa coisa como algo linear e cronológico: alguém fala, eu retorno e completo, o outro retoma e completa, etc. São recortes feitos de maneira bem menos organizada e linear. O espaço e tempo da linguagem são outros. É nisso que os modelos tropeçam com sua segmentalidade. (Orlandi, [1983] 2001, p. 141).

Tomada necessariamente pela incompletude e considerando que o *espaço e tempo da linguagem são outros*, vou caçando, aqui e ali, trabalhando, aqui e ali, *recortes* de textos da autora. A palavra *recorte*, que já comparece formulada neste seu texto, será trabalhada e conceituada no artigo "Segmentar ou recortar" (Orlandi, 1984). No artigo, o recorte é entendido como uma unidade discursiva que o analista produz sobre os seus materiais a partir de determinada perspectiva teórica e das questões colocadas pela análise. Nas palavras da autora, "não há uma passagem automática entre as unidades (os recortes) e o todo que elas constituem" (p. 14).

Meus recortes se dão a partir de seu capítulo sobre a literalidade como produto da história e, dele, viajam para outros textos, produzidos em espaços e tempos outros, aqui e ali, antes e depois: unidades discursivas que compõem contribuições teóricas e analíticas fundamentais para a análise de discurso e para a história das ideias linguísticas.

Meus trajetos de leitura são um tatear por entre recortes de textos que foram se destacando para mim, de maneira espantosa, como se estivessem vivos. Nessa viagem, vou ensaiando reflexões não lineares ou cronológicas. Mas, sou eu, em uma leitura particular, que estou colocando em realce aquilo que diz respeito a questões em elaboração na história das ideias linguísticas. Nesse tatear por entre recortes delineados por essas questões, vou compondo outro texto, outro espaço e tempo, outra história, no interior da qual, ao escrever, também me inscrevo. Ao longo do percurso, também me espanto ao constatar que minhas questões, de certo modo, são sempre as mesmas, mas sempre outras, muito iguais e muito diferentes, elas vão se (re)escrevendo pela relação entre *paráfrase* e *polissemia*.

As considerações de Eni Orlandi sobre *paráfrase* e *polissemia* foram inicialmente elaboradas em um evento de 1976, publicadas pela primeira vez em 1978 e depois trabalhadas em muitos outros textos, incluindo o capítulo que é o ponto de partida de meu ensaio. Nesse capítulo, ela diz:

[2] a paráfrase convive em tensão constante com outro processo: a polissemia. A polissemia desloca o "mesmo" e aponta para a ruptura, para a criatividade: presença da relação homem-mundo, intromissão da prática na/da linguagem, conflito entre o produto, o institucionalizado, e o que tem que se instituir. (Orlandi, [1983] 2001, p. 137).

Quero assinalar que, em sua reflexão sobre o funcionamento da paráfrase e polissemia, a autora também vai tecendo reflexões sobre saber e sobre conhecimento. Trago uma dessas passagens:

[3] podemos dizer que os conhecimentos podem ser "comuns" mas não "iguais". Há desigualdade na distribuição dos conhecimentos, não há partilha. (Orlandi, [1983] 2001,p. 138).

Paro. Anoto: paráfrase, polissemia, conhecimentos "comuns", mas não "iguais", desigualdade na distribuição dos conhecimentos, não há partilha. E continuo a leitura, até chegar às formulações da autora sobre a questão do sentido literal:

[4] Não há um centro, que é o sentido literal, e suas margens, que são os efeitos de sentido. Só há margens. Por definição, todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há *dominância* de um deles. O sentido literal é um efeito discursivo.

O que existe, é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história: o "literal". No processo que é a interlocução, entretanto, os sentidos se recolocam a cada momento, de forma múltipla e fragmentária. (Orlandi, [1983] 2001, p.144).

426

Se, antes, precisei assinalar que as reflexões da autora sobre paráfrase e polissemia estavam articuladas à questão do saber e do conhecimento, agora, preciso salientar que suas reflexões sobre a questão do sentido literal estão articuladas à questão da produção do conhecimento da linguística. Um dos autores que faz parte do debate trazido para suas reflexões é Saussure. Orlandi diz, por exemplo:

[5] podemos dizer que o deslize, em Saussure, é o que se dá entre o conceito de língua enquanto "princípio de classificação" (processo) e o de língua enquanto "instituição" (produto). A língua é vista, então, de um lado, como *atividade constitutiva* e, de outro, como *língua oficial*. (Orlandi, [1983] 2001, p. 144).

Também devo sublinhar o modo específico de compreensão da noção de língua em Saussure como língua oficial. Mas, antes de tecer reflexões sobre isso, é importante irmospara outro recorte:

[6] O que eu gostaria de propor aqui, então, é o deslocamento de conceitos – como língua e fala, sincronia e diacronia – para os de produto e processo. A relação que existe entre eles é uma relação mais complexa do que a que colocamos aqui e deve merecer, na linguística, uma atenção especial. Por enquanto, basta-nos

lembrar que não são estanques mas se intercomunicam sendo parte de uma coisa só: a produção da linguagem. (Orlandi, [1983] 2001, p. 144).

É interessante notar como o questionamento sobre a língua, ao lado de outros conceitos da área, na linguística, está sendo formulado em seu texto e como ele projeta reflexões futuras a serem desenvolvidas, a partir da relação entre produto e processo, que, nas palavras da autora, deve merecer, na linguística, uma atenção especial. Logo em seguida, Orlandi escreve:

[7] Se rompemos com a tradição lingüística podemos considerar a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem, e considerarmos básicos os conceitos de interação, de processo constitutivo e de confronto de interlocutores no próprio ato de linguagem. Chegamos assim a algumas conseqüências que passarei a enumerar.

a) *Conseqüência teórica*: a literalidade é produto da história. A teoria do discurso é a teoria da determinação histórica dos processos semânticos (Pêcheux, 1975)<sup>6</sup>; (Orlandi, [1983] 2001,p. 145).

O que a autora formula como consequência teórica da Análise do Discurso inclui, sob a forma da nota de rodapé de número seis, algo a mais. Na nota, Orlandi escreve o seguinte:

[8] Observar a linguística histórica que tem trabalhado no percurso da evolução, privilegiando cristalizações. Nesse sentido, a Linguística Histórica é a história da língua oficial (idioma histórico). (Orlandi, [1983] 2001, p. 145).

Novamente, mas, desta vez, numa nota de rodapé, o objeto da linguística se coloca relativamente à questão da língua oficial como algo a observar. No caso, observar a linguística histórica privilegiando cristalizações. As cristalizações das línguas em línguas oficiais são, assim, uma literalidade, um produto da história.

Paro. Anoto. *Linguística. Linguística Histórica. Língua oficial. Cristalizações, literalidade, produto da história...* No confronto entre a linguística e a Análise do Discurso, a autora vai fazendo uma história das ideias linguísticas.

Era preciso questionar o que é língua na linguística para defini-la de outra maneira na Análise do Discurso. Era preciso romper com determinada maneira de pensar o que é a língua. Tratava-se de uma questão de delimitação da Análise do Discurso e, ao mesmo tempo, de questionamento sobre o que é língua. Na construção do saber linguístico da Análise do Discurso era preciso constituir o objeto língua, da linguística, de outra forma, em sua relação com o objeto da Análise do Discurso, o discurso. Era preciso fazer uma história das ideias linguísticas da linguística histórica e da linguística saussuriana para inscrever, na história, um outro modo de pensar a língua: era preciso pensar a língua na história, discursivamente.

Para compreender alguns aspectos das conjunturas em que a autora produzia essas reflexões, é importante voltar no tempo para lembrar, rapidamente, alguns dos percursos da autora pela linguística e por diversas áreas da linguística. Então vamos lá.

Desde sua formação, na FFCLA de Araraquara, realizada de 1961 a 1964, Eni Orlandi já se interessava pela linguística. Ela pôde iniciar suas leituras nessa área de maneira independente, ainda quando cursava Filologia da Língua Portuguesa<sup>3</sup>.

Depois, em sua pós-graduação na USP, teve uma formação em linguística indo-europeia. Naquele momento, liderou, ao lado de Emílio Giusti e Lélia Erbolato, um pedido de especialização em Linguística Geral, que foi aberto em 1965. Em 1967, Orlandi foi contratada pela USP e começou a dar aulas de Linguística Geral e Filologia Românica.

<sup>3</sup> A linguística havia se tornado disciplina obrigatória do currículo mínimo do Curso de Letras em 1962 e começou a ser oferecida a partir do terceiro ano do curso de Letras da FFCLA que Orlandi cursava.

Em 1968, foi convidada para ser leitora em Montpellier. No ano seguinte, 1969, comprou e leu o livro *Analyse Automatique du Discours* de Michel Pêcheux, que tinha acabado se ser publicado. Após defender seu mestrado na USP em 1970, continuou a dar aulas de Filologia Românica e Linguística Geral.

Em 1976 defendeu sua tese e, no ano seguinte, propôs um curso na pós-graduação chamado de Análise Sociolinguística do Discurso Pedagógico. Havia, na USP, a disciplina Sociolinguística, mas não existiaa disciplina Análise do Discurso. Para oferecer a disciplina Análise Sociolinguística do Discurso Pedagógico, Eni Orlandi leu várias produções de diversos autores da sociolinguística. No espaço institucionalizado da disciplina Sociolinguística, foi possível falar da Análise do Discurso, que ainda não tinha um espaço disciplinar institucionalizado autônomo. Naquelas conjunturas, se fazia necessário buscar pontos em comum entre a sociolinguística e Análise do Discurso<sup>4</sup>.

Em 1979, a autora publicou, no *número seis da Série Estudos*, um artigo intitulado "A Sociolinguística, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso". 1979 também foi o ano em que Eni Orlandi começava a sua carreira como docente do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

<sup>4</sup> As observações sobre o percurso da autora aqui apresentadas de maneira breve podem ser encontradas em seu currículo e em diversas entrevistas. Para este ensaio, lancei mão de uma pesquisa em seu currículo Lattes, de uma entrevista à autora que realizei em setembro de 2006 (inédita) e da entrevista à autora realizada pelo Coletivo Contradit (Adorno, Nogueira e outros, 2019).

Seu artigo de 1979 é publicado em 1983 como um capítulo do livro *A linguagem e seu funcionamento*<sup>5</sup>. Nesse capítulo, na parte que fala do ponto de vista da sociolinguística, a autora diz o seguinte:

[9] A língua, em si, não existe. Assim como também é ficção a língua homogênea. Faz parte da própria essência da língua revestir-se de concretizações históricas determinadas, como o português, o francês, o alemão, o inglês, etc. Este é o conceito de língua histórica. Bourdieu, visando a questão da legitimidade, trabalha o conceito de língua oficial. (Orlandi, [1983] 2001, p. 101)<sup>6</sup>.

Gostaria de chamar a atenção para os dois primeiros enunciados, notadamente o segundo, em que a autora afirma que a língua homogênea é ficção.

O primeiro enunciado, *A língua, em si, não existe*, lido hoje, na história das ideias linguísticas, remete a uma afirmação que será feita por Sylvain Auroux em seu artigo "Língua e hiperlíngua": "A língua em si não existe." (Auroux, 1998, p. 19). A afirmação do autor, no caso, está diretamente ligada a uma necessidade de elaboração do conceito de *hiperlíngua*.

O segundo enunciado, também lido hoje, remete à definição do conceito de *língua imaginária* de Eni Orlandi (1985, 2009) e de Eni Orlandi e Tânia Clemente de Souza (1988), que será definido

<sup>5</sup> O texto de 1979 é quase igual à versão de *A linguagem e seu funcionamento* e os recortes que apresentarei têm várias diferenças de negrito ou itálico, maneira de nomear as áreas/disciplinas com a primeira letra maiúscula ou minúscula, uma ou outra revisão de pontuação e de separação de parágrafos. Para as análises aqui realizadas essas diferenças não serão relevantes. Outras diferenças, no entanto, que considero relevantes, serão apontadas ao longo das análises.

<sup>6</sup> Além das pequenas diferenças pontuadas na nota anterior sobre a versão do artigo (Orlandi, 1979) e a versão do capítulo (Orlandi [1983] 2001) há a substituição da palavra *problema* pela palavra *questão*. Para a presente análise, essa diferença também não será relevante.

juntamente com o conceito de *língua fluida*. Apreciemos duas dessas definições para o par língua imaginária/língua fluida:

[10] Não vamos nos estender na reflexão sobre o fato de que por um jogo de espelhos, objeto e método se configuram mutuamente e a tal ponto que não distinguimos mais entre o instrumento e o objeto da observação. Um reflete o outro. Deriva daí a produção contínua de artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história.

Artefatos, objetos-ficção, que nem por isso têm menos existência que o real.

A esses objetos-ficção é que chamaremos línguas-imaginárias. São as línguas-sistemas, normas coerções, as línguas-instituição, a-históricas. Construção. É a sistematização que faz com que elas percam fluidez e se fixem em línguas-imaginárias.

São variados os modos de produção da língua-imaginária, assim como são diferentes seus produtos: a língua-mãe (o indo-europeu), a língua-ideal (da lógica) etc. (Orlandi; Souza, 1988, p. 27-28).

[11] Pois bem: a língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas a sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. A língua mãe (UrSprache), a língua-ideal (a lógica), a língua universal (o esperanto), a língua standard (o português oficial normatizado) etc. A língua gramatical. (Orlandi, 2009, p. 18).

É interessante notar que a formulação e a enumeração das línguas imaginárias trazida nessas versões citadas fazem lembrar do livro O que é linguística, publicado pela autora em 1986.

Mas, além disso: se voltarmos à afirmação de que "é ficção a língua homogênea" (publicada no artigo de 1979 e depois como capítulo em 1983), notamos que tal afirmação pôde *ganhar corpo* quando da elaboração dos conceitos de língua imaginária e língua fluida. A elaboração conceitual sobre as línguas imaginárias, enquanto objetos-ficção, e seus efeitos no real, remete, incontornavelmente, às discussões sobre o real da língua e o real da história presentes na obra *La langue introuvable*, de Gadet e Pêcheux (1983).

Mas voltemos no tempo novamente, para o artigo de 1979 sobre asociolinguística, a teoria da enunciação e a Análise do Discurso, que se tornou capítulo (Orlandi, [1983] 2001). Naquele momento, ao tecer suas considerações sobre a língua oficial como ficção, Orlanditraz uma referência à obra *Le fetichisme de la langue*, de Pierre Bourdieu, escrita com Luc Boltanski em 1975<sup>7</sup>. Dessa obra, duas passagens são interessantes para destacar:

[12] La langue, selon Saussure, cet ensemble de conventions sociales rendant possible la communication entre tous ceux qui les acceptent, ce code à la fois législatif et communicatif, ce code législatif des pratiques communicatives qui existe et subsiste en dehors de ses utilisateurs («sujets parlants») et de ses utilisations («parole»), présente toutes les propriétés communément reconnues à la langue officielle. (Bourdieu; Boltanski, 1975, p. 3).

[13] En effet, en l'absence de l'objectivation et de la codification quasi juridique qui est corrélative de la constitution d'une langue officielle, les «langues» n'existent qu'à <u>l'état pratique</u>,

<sup>7</sup> Interessante notar que, na capa do texto, o nome de Pierre Bourdieu comparece em destaque de maiúsculas e, abaixo, sem esse destaque, mas em minúsculas, comparece o nome de Luc Boltanski precedido de avec: "avec luc boltanski". Diferença estética e/ou de autoria? Fica a questão.

sous la forme d'habitus linguistiques (au moins partiellement orchestrés) et de productions orales de ces habitus. (Bourdieu; Boltanski, 1975, p. 5 – grifo dos autores)<sup>8</sup>.

O texto de Eni Orlandi ([1983] 2001) sintetiza algumas das reflexões presentes no texto de Bourdieu e Boltanski (1975), o que torna possível concluir que é ficção a língua homogênea. Interessante, no entanto, que, no texto de Bourdieu e Boltanski, não apenas a palavra ficção não está presente de modo a qualificar uma concepção de língua como homogênea, como também a palavra homogênea não está presente em seu texto para qualificar a língua de determinada maneira. Nesse sentido, é possível compreender que aquilo que comparece no texto de Orlandi ([1983] 2001) como uma conclusão que se pode tirar de afirmações presentes no texto de Bourdieu não está formulado no texto de Bourdieu, mas vem de outros lugares: outros textos, reflexões e compreensões... O que parece interessar mais dessa leitura de Bourdieu, então, são as considerações de que a língua em Saussure é a língua oficial e que a linguística histórica estuda a língua oficial. Considerações que permitem à autora concluir que a língua oficial é uma língua cristalizada, homogênea, e que, portanto, é ficção a língua homogênea.

Ao final do capítulo sobre o ponto de vista da sociolinguística, Orlandi escreve:

[14] As unidades linguísticas devem ser concebidas como unidades que se fazem históricas e que são basicamente recuperáveis na realização. Por esse caminho, pode-se atingir o que é constitutivo. E nesse caminho encontramos o *discurso*. Por isso, vemos como uma perspectiva futura muito desejável a articulação da sociolin-

<sup>8</sup> Na verdade, na ausência da objetivação e da codificação quase jurídica que é correlata à constituição de uma língua oficial, as "línguas" não existem senão no estado prático, sob a forma dos habitus linguísticos (pelo menos parcialmente orquestrados) e de produções orais desses habitus. (Bourdieu ; Boltanski, 1975, p. 5 – grifo dos autores, tradução minha).

guística com a Análise do Discurso. Mantendo suas diferenças. (Orlandi, [1983] 2001, p. 104).

Aqui é relevante apontar para uma diferença entre a versão do artigo de 1979 e do capítulo, de 1983, na edição de 2001: o último enunciado — *Mantendo suas diferenças* — não estava na versão de 1979, mas é acrescido depois. Acréscimo significativo do processo de diferenciação entre uma área e outra, que encontrava cada vez mais espaço para ser formulado em diferentes momentos de institucionalização da Análise do Discurso no Brasil. No espaço brasileiro do final da década de 1970, a articulação da sociolinguística com a Análise do Discurso se projetava como uma perspectiva futura muito desejável. Na década de 1980, na passagem de Eni Orlandi da USP para a Unicamp, essa perspectiva não é apagada, mas a ela *é* acrescentada a necessidade de *manter as diferenças*.

A parte final desse capítulo, que trata do ponto de vista da Análise do Discurso,nos permite compreender mais de perto a especificidade dada a essa articulação. Vejamos:

[15] (...) Há, pois, um domínio de interesses comuns, em que a sociolinguística já estabeleceu sistematizações bastante claras. Tratar-se-ia, pois, para a AD, de refletir sobre essas sistematizações de uma outra perspectiva, de sua perspectiva.

Além disso, refletir sobre a questão da discussão metodológica estabelecida pela sociolingüística que, a partir de Labov, se define como *uma* linguística, pode ser bastante fecundo para um domínio como o da AD que procede, atualmente, a uma vigorosa reavaliação crítica de conceitos estabelecidos por uma lingüística que já podemos chamar de Lingüística Tradicional (ou imanente, ou *hors-contexte*). (Orlandi, [1983] 2001, p. 112).

A articulação entre a sociolinguística e a Análise do Discurso se delineia, primeiramente, em razão de *um domínio de interesses comuns*. No âmbito desses interesses, a sociolinguística é tomada como já tendo estabelecido *sistematizações bastante claras* e ca-

beria à Análise do Discurso refletir sobre essas sistematizações de uma outra perspectiva, de sua perspectiva. Ou seja, a articulação projetada se apresentava como necessária para que a Análise do Discurso pudesse, de sua perspectiva, refletir sobre sistematizações bastante claras já estabelecidas pela sociolinguística. Os interesses comuns precisavam ser refletidos de outra perspectiva. Na tensão entre o que é comum e o que é outro, entre o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia, a análise de discurso que estava sendo elaborada por Eni Orlandi sinalizava, ao projetar tal articulação, a necessidade de uma diferenciação com as sistematizações bastante claras da sociolinguística.

Esse trajeto de reflexões me fez lembrar de outro texto de Eni Orlandi, publicado em 2002, sobre a análise de discurso e seus entremeios. Quando da escrita desse texto, a história das ideias linguísticas já estava institucionalizada no Brasil, o que permitiu à autora dizer que se situava na perspectiva da história das ideias linguísticas. Ao retomar as grandes linhas divisórias da análise de discurso na França e no Brasil, a autora diz:

[16] A crise da linguística [na França] fazia aparecerem as divergências, internas à análise de discurso, sobre as questões da língua e do sujeito, através de mediações e trajetos teóricos bem distintos do que veremos acontecer no Brasil. Para Marcellesi e sua equipe a análise de discurso é um domínio particular da sociolinguística. Para M. Pêcheux, a sociolinguística aparece como lugar de recobrimento da política pela psicologia (e pelo sociologismo) assim como o formalismo aparece como uma ameaça cujo risco corre a sintaxe. (...) M. Pêcheux (...) mantém sua reflexão no entremeio —entre sociolingüística, lingüística, pragmática e teoria da enunciação — mantendo, em torno do corte saussuriano, a possibilidade de pensar "a singularidade do sujeito na língua assim como a articulação entre língua e inconsciente", abordando pontos decisivos do materialismo histórico: a questão do Estado, da prática política, da psicanálise (M. Pêcheux, 1978). Observe-se

que ele considera a psicanálise entre os "pontos decisivos" do materialismo histórico. (...) (Orlandi, 1983, trema no original)

Passemos agora para o Brasil. Em nosso território — numa relação híbrida entre opolítico e o teórico, com os americanos e com os europeus, já que há forte dominânciada lingüística americana (ou anglo saxã) no Brasil — a divisão tem a ver com o modo derelacionar a análise de discurso com a lingüística, com a pragmática. Os pontos de atrito, diferentemente da França, são menos com a sociolinguística mas continuam a ser com a relação sujeito/língua/ideologia, em outra conjuntura teórica. Eu diria que, na França, na provocação do formalismo dominante, o antagonismo tomou a forma do sociologismo e aqui no Brasil tomou a forma do pragmatismo, nuançado, em alguns casos, por um estruturalismo tardio. (Orlandi, 2002, p. 28-29).

E, de fato, embora Orlandi tenha projetado uma articulação entre a sociolinguística e a análise de discurso entre o final da década de 1970 e início da década de 1980, não foi necessário ir muito além, pois os debates, aqui, tomaram outras direções. No entanto, como veremos mais adiante, a história das ideias linguísticas contribuirá

para um retorno singular desses debates no espaço brasileiro.

Feitos esses percursos por diferentes tempos e espaços, voltemos mais uma vez ao capítulo de Eni Orlandi sobre o sentido literal como produto da história (Orlandi, [1983] 2001), retomando os recortes [7] e [8], que aqui serão os de número [17] e [18], de modo a apreciar a formulação da autora sobre a consequência teórica da ruptura com a tradição linguística, incluindo a nota de rodapé:

[17] Se rompemos com a tradição lingüístiça podemos considerar a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem, e considerarmos básicos os conceitos de interação, de processo constitutivo e de confronto de interlocutores no próprio ato de linguagem. Chegamos assim a algumas consequências que passarei a enumerar.

a) *Conseqüência teórica*: a literalidade é produto da história. A teoria do discurso é a teoria da determinação histórica dos processos semânticos (Pêcheux, 1975)<sup>6</sup>; (Orlandi, [1983] 2001, p. 145)

[18] 6. Observar a linguística histórica que tem trabalhado no percurso da evolução, privilegiando cristalizações. Nesse sentido, a Linguística Histórica é a história da língua oficial (idioma histórico). (Orlandi, [1983] 2001, p. 145).

Aqui, já não há mais referências ao texto de Bourdieu. Podemos ver que, do que estava naquele capítulo sobre a sociolinguística, a teoria da enunciação e a Análise do Discurso, o que se manteve neste capítulofoi uma reflexão mais geral<sup>9</sup>, direcionada para uma nota de rodapé. Tendo ido para rodapé, a observação não teria tanta importância para o capítulo? Mas, já que ficou em rodapé, não deixou de ser importante... A observação em rodapé passou a significar enquanto uma ilustração, um exemplo de uma consequência teórica? Talvez sim. Mas... que exemplo!

O que ficou como uma reflexão mais geral, uma ilustração, um exemplo de uma consequência teórica da análise de discurso, terá espaço para ganhar corpo em outros textos, tanto pelo encontro com novas reflexões da Análise do Discurso sobre o real da língua na história da linguística, quanto pelo encontro da Análise do Discurso com a história das ideias linguísticas.

As considerações sobre a língua oficial em Saussure e na linguística histórica presentes nesses primeiros textos de Eni Orlandi

<sup>9</sup> Quanto mais procuramos – quem procura acha... –, mais podemos encontrar reflexões gerais bem semelhantesformuladas em textos de inúmeros outros autores, em diversos campos do conhecimento, que podem ter desdobramentos teóricos muito diversos ou mesmo não ter desdobramento nenhum. O que faz com que algo deva ser dito teoricamente e que depois pode ir ganhando inúmeros contornos ou então acaba desaparecendo da teoria? Este ensaio também é, de certo modo, um esboço de resposta para essa questão.

vão retornar em debates com a linguística histórica, pelos trabalhos de história das ideias linguísticas realizados a partir de sua filiação à análise de discurso. Esses debates podem ser encontrados, por exemplo, no *Língua brasileira e outras histórias* (Orlandi, 2009). Um deles está em sua análise sobre as reflexões dos gramáticos brasileiros dos séculos XIX e XX a respeito da colocação dos pronomes. Reflexões que Orlandi analisa pensando a relação entre a ordem das palavras e a língua brasileira. Nas considerações finais de suas análises, a autora escreve:

[19] Vale ainda ressaltar que todos reconhecem as mudanças quando se trata das diferenças entre o latim e uma das línguas românicas, como por exemplo o português. Mas não se vêem mais as línguas mudando. E não se "reconhece" a mudança quando se trata da que existe entre o português e o brasileiro. (...) quando se trata da relação entre línguas que se relacionam no processo de colonização (como o brasileiro e o português), teorias como as do século XIX não são apropriadas porque é outro o sentido de *mudança*. (Orlandi, 2009, p. 49).

Ao questionar o conceito de mudança da linguística histórica, Orlandi também acaba colocando em questãoa distinção entre variação e mudança da sociolinguística. Esse questionamento é desenvolvido na mesma obra, no capítulo que discute sobre a noção de língua nacional na história da gramatização brasileira. Nesse texto, a autora traz para o debate as posições da linguística histórica e da sociolinguística. Na parte em que fala da sociolinguística, Orlandi escreve:

[20] Os autores falam sempre em como compreender a implementação das mudanças, ainda que partam, como dizem, de fenômenos verificáveis, depois que o tal "fato" já estiver suficientemente caracterizado dentro do arcabouço teórico que constroem e em que é dada primazia absoluta à heterogeneidade ordenada da competência, no caso de Weinreich, Labov e Herzog.

O que me permite pensar que há sobredeterminação da competência sobre o social. E a história quando comparece é a história cronológica, evolutiva. (Orlandi, 2009, p. 53).

[21] (...) para um analista de discurso, o social é constitutivo da forma linguística material. Isso quer dizer que não há apenas correlação entre um e outro. (Orlandi, 2009, p.54).

Há vários pontos, além do destacado aqui pelos recortes trazidos, que apresentam a discordância teórica da autora. Um desses pontosque eu gostaria de mostrar  $\acute{e}$  o da consideração, da sociolinguística, de que a língua passa por períodos de menor sistematicidade. Da perspectiva discursiva, Orlandi (2009, p. 55) ressalta que não há "períodos de menor sistematicidade" como considera a sociolinguística, pois a língua " $\acute{e}$  todo o tempo sujeita a falha, ao equívoco".

Nesse capítulo, Orlandi vai retomar a afirmação, feita no capítulo anterior, de que o sentido de mudança é outro na história brasileira. Conforme a autora, o sentido é diferente daquele postulado pelos comparatistas e pela sociolinguística, e o universo de explicação na história brasileira não é o mesmo do europeu em relação ao latim. Ela vai mostrando como as obras de gramáticos brasileiros do final do século XIX e início do século XX produzem outros sentidos para a mudança, ainda que não tenham construído uma teoria da diferença que constitui a mudança em relação ao português de Portugal.

Dessas observações, Orlandi conclui:

[22] Pois bem, para mim, estão aí inscritos elementos teóricos – não uma teoria já formulada – necessários à compreensão do que se passa com uma língua no processo de colonização: o processo de diferenciação. O que venho a chamar atualmente de processo de descolonização tanto da língua quanto da teoria. (Orlandi, 2009, p. 85).

[23] E aí se firma a posição que é a da análise de discurso e que

nos permite ler de modo diferente essa história escrita pelos nossos autores: o processo, o movimento, o funcionamento e a incompletude da linguagem. E, no que tenho desenvolvido, a não separação entre paráfrase e polissemia. Se voltamos agora ao resultado do que lemos nos textos desses autores brasileiros, podemos reconhecer o esforço teórico em se livrarem de noções como "vícios" de linguagem, "erros", fatos "não legítimos" e o investimento no conceito de língua e de diferença, no deslocamento do próprio sentido de "brasileirismos". Brasileirismo, nesse caso, é a própria língua nacional. Na sua materialidade. (Orlandi, 2009, p. 86).

As considerações discursivas de Eni Orlandi permitem compreender, na história das ideias linguísticas, como a noção de mudança e também a de variação não são uma simples descrição de fatos e dados linguísticos disponíveis para observação no mundo, mas uma construção teórica que é histórica e que constitui um modo de delimitação da língua enquanto objeto de conhecimento.

Lembrando Saussure, que já dizia que o ponto de vista cria o objeto, podemos dizer, de uma perspectiva discursiva, que o ponto de vista, qualquer que seja ele, não é lógico, mas inextricavelmente ideológico. A língua oficial é uma literalidade, um produto da história. Assim como as noções de variação e de mudança, que também fazem parte da história de manutenção da língua oficial. Mas as histórias das línguas não são as mesmas e o sentido de mudança é outro. Assim, a produção de conhecimento sobre essas histórias não pode ser a mesma. Ou, como já dizia a autora, retomando suas palavras destacadas pelo recorte de número [3] e que retornam aqui como o recorte de número [24]:

[24] podemos dizer que os conhecimentos podem ser "comuns" mas não "iguais". Há desigualdade na distribuição dos conhecimentos, não há partilha. (Orlandi, [1984] 2001, p. 138).

Hoje, na história das ideias linguísticas, podemos dizer que

a constituição das línguas oficiais dos estados nação, na história ocidental, permitiu que Saussure construísse uma teorização de língua muito particular, da língua como sistema. Certamente, sua teorização produziu um deslocamento na construção do objeto: de línguas para língua, da língua como idioma para a língua como sistema. Mas é um deslocamento que não está fora da história que o permitiu. A necessidade de delimitação do objeto, de criação desse objeto, não é uma consequência lógica, a-histórica; ela responde às necessidades da formação social capitalista do sujeito de direitos e deveres, que tem o direito e o dever de saber a língua oficial do seu estado-nação, com sua unidade imaginária imposta como real.

Pela história das ideias linguísticas, podemos compreender como uma história ocidental da constituição dos saberes linguísticos desembocou na constituição da linguística, como disciplina, tal como a conhecemos hoje, em suas diferentes divisões. Com conhecimentos "comuns", mas não "iguais".

As reflexões de Eni Orlandi sobrea literalidade como produto da história empreendidasa partir da análise de discurso tiveram repercussão *na* e *para* a história das ideias linguísticas econtribuíram, de maneira decisiva, para que essas **áreas** tivessem contornos particulares no espaço brasileiro<sup>10</sup>. No meu entender, as noções de língua imaginária e língua fluida são uma contribuição fundamental e incontornável,tanto para a análise de discurso, quanto para a história das ideias linguísticas. Por isso, volto agora ao primeiro capítulo de *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil*, intitulado "Língua imaginária e língua fluida".

O capítulo tem uma nota de rodapé que diz o seguinte: "Este texto foi apresentado em um dos Colóquios das quintas-feiras no

<sup>10</sup> Também venho observando, aqui e ali, como esses contornos particulares da história das ideias linguísticas no Brasil produziram diversos efeitos sobre as consequências teórico-analíticas das produções dessa área no espaço francês. Mas isso fica para outro ensaio...

Departamento de Linguística do IEL/Unicamp, em abril de 1985. E foi a base de vários outros, em diferentes versões." (Orlandi, 2009, p. 11). Depois de ler a nota de rodapé, temos a seguinte introdução, que prepara a leiturado capítulo:

[25] Esta foi a formulação inicial que fiz de uma distinção que percorre meu trabalho sobre a relação entre línguas, tanto frente aos lingüistas, como em seu funcionamento em diferentes sociedades com suas histórias e estratégias políticas. O que aqui está dito foi, na realidade, um primeiro esboço dessa distinção que se colocou como um ponto de partida teórico e metodológico que me permitiu construir um observatório particular com uma produtiva função heurística, discursiva, em relação à observação da língua em seu saber e seu sentido na história das idéias e na conjuntura política em que se praticam. Esta elaboração foi possível porque eu já me colocava no cruzamento de minha posição como quem teoriza e, ao mesmo tempo, começa a ter um ponto de vista de quem olha a história das teorias. Este aspecto é bem visível neste escrito. Vamos a ele. (Orlandi, 2009, p. 11).

O final do texto traz um direcionamento para o trabalho de análise pensando a relação entre língua imaginária e língua fluida. A autora escreve o seguinte:

[26] É com esta relação tensa e contraditória que trabalhamos, entre a língua fluida/língua imaginária, quando trabalhamos com a língua em funcionamento. Penso que para compreender a língua tal como ela se constitui no Brasil é um bom começo ter em conta essa tensão. Não nos iludirmos com teorias e métodos milagrosos que se sustentam na crença absoluta de bancos de dados, esquecendo-se que o que temos nas línguas são fatos complexos e opacos. Com sua materialidade. Que nos desafiam em nossa capacidade de compreensão. (Orlandi, 2009, p.19).

Ao falar sobre a literalidade como um produto da história, Orlandi precisou refletir sobre a história da linguística e da língua.

Ela já fazia uma história das ideias linguísticas ali. Já notava que a construção do saber metalinguístico constitui a língua. E já pôde apresentar seu modo de compreender que o objeto língua, dos linguistas, era uma ficção, uma língua imaginária. Em seus percursos de construção cotidiana do saber científico, foi necessário explorar os processos de significação dessa língua inatingível e elaborar sobre a língua fluida, salientando que o trabalho do analista do discurso se dá sobre a relação tensa e contraditória entre língua fluida/língua imaginária. Trabalhar essa relação tensa e contraditória é considerar, no meu entender, que não é possível analisar o funcionamento da língua imaginária sem pensar a língua fluida e vice-versa. Seus funcionamentos não são dissociáveis, separáveis, definíveis, classificáveis. Não é possível dizer Aqui está a língua fluida sem se perguntar como imaginários de língua estão operando na fluidez, bem como não é possível dizer Aqui está a língua imaginária sem se perguntar como a fluidez está operando nela.E, se não podemos deixar de teorizar sobre o que é língua, considerar a relação tensa e contraditória entre língua fluida/imaginária é imprescindível.

443

## REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. Língua e hiperlíngua. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 1, v. 1. Campinas: Pontes, 1998.

BOURDIEU, Pierre ; BOLTANSKI, Luc. Le fétichisme de la langue. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*. Vol. 1, n°4, juillet 1975, p. 2-32.DOI : <a href="https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417www.persee.fr/doc/arss\_0335-5322\_1975\_num\_1\_4\_3417">https://doi.org/10.3406/arss.1975.3417www.persee.fr/doc/arss\_0335-5322\_1975\_num\_1\_4\_3417</a>

GADET, Françoise;  $P\hat{E}CHEUX$ ,  $Michel.\ La\ langue\ introuvable$ . Paris: Maspero, 1983.

ORLANDI, Eni. Entrevista. Entrevistadores: Coletivo Contradit. Em: ADORNO, Guilherme.; NOGUEIRA, Luciana e outros (org.). Entrevista com Eni Orlandi. *Encontros na análise de discurso:* efeitos de sentidos entre continentes. Campinas: Ed. Unicamp, 2019.

ORLANDI, Eni. *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: RG, 2009.

ORLANDI, Eni. *Entrevista*. Entrevistadora: Ana Cláudia Fernandes Ferreira. Campinas. Texto inédito. 2006.

ORLANDI, Eni.A análise de discurso e seus entremeios. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas: IEL/Unicamp, n.42, p. 21-41, 2002.

ORLANDI, Eni. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2000, 11reimp. [1986].

ORLANDI, Eni. Segmentar ou Recortar. S**érie Estudos.** *Lingüística:* Questões e Controvérsias, n 10. Uberaba, Fiube, 1984.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento:* as formas do discurso. Campinas: Pontes, 2001, 4ed, 2reimp. [1983].

ORLANDI, Eni. A Sociolinguística, a Teoria da Enunciação e a Análise do Discurso. *Série Estudos*, n. 6. Uberaba: FISTA, 1979.

444 ORLANDI, Eni. Protagonistas do/no discurso. *Série Estudos*, n. 4. Uberaba: FISTA, 1978.

## O repetível em instrumentos linguísticos na educação de surdos no Brasil

Lívia Letícia Belmiro Buscácio INES

Se toda história é uma história contada a partir de algum lugar, uma história da educação de surdos em etapas supostamente evolutivas é discursivizada e repetida como "A" história da educação de surdos: Oralismo, Comunicação total, Bilinguismo. Eis os 'ismos', movimentos, de uma história contada e sedimentada, evolutiva, em etapas sucessórias de uma educação de surdos, onde aparentemente não haveria repetição, continuidade, contradição, apenas rupturas entre os ismos, os movimentos. Do campo da Análise de Discurso materialista no encontro com a História das Ideias Linguísticas, compreendemos que quem escreve uma história, escreve de algum lugar, a partir de algum campo de saber, no processo de inscrição em uma formação ideológica e discursiva. Contar uma história, produzir um saber sobre uma historicidade consiste em um gesto de leitura, interpretativo, do lugar de quem pode dizer sobre a história, gesto inscrito em determinadas condições sócio-histórico-ideológicas de produção do discurso, ainda que com ares de verdade sob a proteção de um véu de ciência, de conhecimento acadêmico. Como afirma Auroux:

Todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. (Auroux, 1992, p. 11)

Guiada pelo campo de saber que sustenta minhas pesquisas, a Análise de Discurso materialista enlaçada com a História das Ideias Linguísticas, contarei, através de gestos de leitura sobre materiais didáticos produzidos para o ensino de língua/linguagem de e para surdos, uma história da educação de surdos no Brasil de um modo diferente. Volto o olhar para instrumentos linguísticos, manuais para professores do ensino de linguagem/língua nacional/língua portuguesa para surdos, com modelos de exercícios para estudantes, produzidos e veiculados pelo Estado brasileiro do XIX ao XXI, a saber, Leite (2012 [1881], Couto (1988), Quadros e Schmeidt (2006) . Os critérios para a seleção dos materiais de análise consistiram: na relação dos manuais com a veiculação de saberes linguísticos no efeito do inaugural sobre a educação de surdos do/no Brasil, como um modo de instruir professores e alunos e, nos materiais do século XX, na filiação a um determinado "ismo" em disputa - Oralismo versus Bilinguismo - pela educação de surdos; na publicação dos materiais pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos e/ou pelo Ministério da Educação, com suas respectivas designações outras conforme as condições sócio-históricas-ideológicas em que foram produzidos (Pêcheux, Haroche, Henry, 2008). É preciso dizer que, do lugar de quem pesquisa em Análise de discurso, lidamos com o excesso e a falta do arquivo de análise, isto é, compreendemos a possibilidade da ausência, do furo tanto no gesto de reunir e selecionar os materiais que dão corpo a um arquivo discursivo quanto no próprio funcionamento do arquivo em si (Mariani, 2010). Busco compreender o funcionamento nestes instrumentos do que Orlandi designa em A linguagem e seu funcionamento (2011 [1983]) por compromisso ideológico, isto é "mesmo ao se criticar uma teoria da linguagem, na verdade estar-se reproduzindo seus pressupostos quando se opera com os fatos" (Orlandi, 2011, pg. 136 [1983]).

Tal compromisso ideológico está atrelado aos rituais escolares a serem cumpridos dos lugares de professor e de estudante na esteira

das "coisas a saber" (Pêcheux, 1990, pg.42), o que se liga ao próprio funcionamento do manual didático no discurso pedagógico — "o que interessa é saber o material didático ... a reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na verdade, saber o material didático é saber manipular" (*idem*, pg. 22). Considerando com Pêcheux e Gadet (2010 [1981]) que as línguas são uma questão de Estado e que a formulação, produção e circulação dos manuais didáticos que compõem nosso arquivo discursivo foi efetuada pela mão do Estado, é preciso ler os manuais observando estas condições. Desta maneira, procurarei analisar saberes linguísticos que circulam nestes materiais e de que modo um repetível baliza a formulação de tais instrumentos, sob efeito de política educacional e linguística de Estado.

É preciso trazer uma espécie de pedra de roseta, uma base que instaura saberes da/na educação de surdos: o Congresso de Milão, no XIX, que divide os modos de lidar com as línguas nacionais em processo de escolarização, oscilando entre um efeito de unidade para língua e sujeito para o surdo ser funcional como aluno, no vir a ser um possível futuro cidadão. Duas teses se instauram: deve-se estritamente usar a língua nacional oralizada – Método oral puro - Alemão - na vanguarda do mestre cientista, positivista do XIX; ou ainda na unidade, admite-se o Método combinado - Francês gestos designados como sinais metódicos que reproduziriam a língua francesa nacional, e uma certa benevolência do mestre religioso aos sinais naturais dos ditos surdos-mudos, a uma língua de sinais em um imaginário de serventia, que seria usada para ensinar o francês e salvar almas desvalidas a serviço do nacional. O Congresso decide pelo método alemão, pela ciência. Como afirmam Baalbaki e Caldas (2011), o Congresso de Milão instaura discursos sobre o surdo e a sua educação, pelo funcionamento do efeito fundador. Por outro lado, considerando o modelo francês no processo de formação do Brasil-nação (Orlandi, 2002; Dezerto, 2019), uma língua de sinais e

um método de ensino de surdos chegam em terras brasileiras com a fundação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, pelas mãos do educador surdo Huet convidado pelo imperador Pedro II, que confere ao médico Tobias Leite a direção do instituto.

Conforme Baalbaki e Anachoreta (2011), a produção de materiais didáticos para surdos se coaduna com a historicidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857 no Rio de Janeiro. É possível compreender os efeitos das condições de produção tanto nas análises sobre o modelo civilizatório francês para formação do cidadão brasileiro, por sua vez, constituindo o processo de escolarização, segundo Orlandi (2002) e Dezerto (2013, 2016), bem como no trabalho de Barbosa (2020) sobre educação de surdos no século XIX. Neste processo, os primeiros compêndios, gramáticas e manuais escolares de instituições brasileiras foram fruto de gestos de tradução de manuais escolares, gramáticas e outros instrumentos franceses, como analisam Dezerto (2013,2016) sobre o Colégio Pedro II e Barbosa (2020) sobre o INES. Eis então a publicação e difusão de quinhentos exemplares na primeira edição do Compendiopara o ensino de surdos-mudos (1881 [2012]) e da Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos (1875 [2012]), um feito para o XIX, produzidos pelo gesto de tradução de manuais franceses de autoria de Pellisier, surdo, e Valade Gabel, educadores do Instituto de Jovens Surdos de Paris: o Compendio pelo médico-diretor e educador Tobias Leite, a Iconographia, pelo repetidor surdo Flausino Gama. Vale ressaltar que, segundo Caldas (2009), o gesto de tradução é um gesto de leitura, de interpretação de um sujeito que escreve de algum lugar, de uma língua para outra que carrega em si as marcas da historicidade, logo as tensões e disputas ideológicas no discurso emergem no material traduzido. Além disso, por vezes, é veiculado um efeito imaginário de uma equivalência entre o original e o traduzido. Passemos às análises dos recortes 1 e 2 do Compendio.

#### Recorte 1

- "P. Qual é o methodo mais simples e mais eficaz para ensinar aos surdos-mudos?
- R. E o methodo que, **tomando a mãi por modelo**, leva o surdo-mudo a **compreender a língua escripta**, **e a escrever seus pensamentos**. Este methodo apoia-se em um conjunto de meios, que se aproximarão o mais possível dos que empregão todas as mãis para ensinar aos meninos que ouvem a compreender as palavras , e a exprimi-las com a própria voz.
- P. Como se chama este methodo?
- R. Methodo intuitivo
- P. Não é inteiramente pela rotina que os meninos que ouvem aprendem a falar?
- R. Não; é pelo exercício de suas **faculdades physicas, moraes, e intellectuaes**, cujo **desenvolvimento** a **mãi** provoca, sustenta e dirige, **apoiando-se no instincto e na linguagem dos factos**" (TOBIAS LEITE, 1881 pg. 30-31, meu grifo)

No Compendio, inscrevem-se saberes linguísticos e educacionais que formam a escolarização no Brasil, que embasaram a fundação do Colégio Pedro II, do Imperial Instituto dos meninos cegos e do Imperial Instituto de surdos mudos, a saber, o método intuitivo, como podemos ver no recorte a seguir. Do campo da historiografia, Fávero e Molina (2010, p. 69) analisam os manuais do Colégio Pedro II e afirmam que tal método era adotado: "A partir de 1870, com o decreto de Leôncio de Carvalho e escudando-se nas ideias de Pestalozzi e Froebel, lanca-se um novo olhar sobre o aluno e seu processo de aprendizagem. Trata-se da implantação do método intuitivo ou "de lição de coisas". Coisas a saber, na herança da tradição grega da linguagem como algo natural, da Gramática de Port Royal do XVII, e da recém neogramática do XIX, a língua é significada na relação com o pensamento e fatos de linguagem, em um saber da língua como natural, inata. Tomando "a mãe como modelo", o dito surdo-mudo desenvolveria faculdades inatas de linguagem pelo método intuitivo, "apoiando-se no instincto e na linguagem dos factos". E digo, imbuído no ensino, nota-se um objetivo de desenvolver a linguagem do surdo pelas mãos do institucional.

#### Recorte 2

49ª Lição

O pronome – o – a substituindo uma phrase.

João! Manda Pedro

andar. Pedro anda.

- Prohibe-lhe-o. - não anda.

- Manda elle andar

mais. - anda mais.

Manda Luiz dansar. Luiz! dansa.

- Prohibe-lho. – não dansa.

- Manda ele dansar

Mais. – dansa mais. (Tobias Leite, 1881, p. 171 [2012])

94ª Lição

O professor escreve:

Deus está no Céo.

Nós não o vêmos.

Elle é bom, muito bom.

Elle nos vê continuamente.

Deus ama os meninos bons.

Deus pune os meninos máos.

Os meninos bons irão para o Céo.

Verão o bom Deus, e serão sempre felizes. As lições de religião e de moral achão o surdo-mudo admiravelmente disposto para recebe-las. Estas lições são muito incompletas, e defeituosas, servem apenas para os pais e Professores formarem sobre ellas outras mais completas e mais perfeitas. Não se tema as repetições, nem a falta de elegância no estylo.

Que o surdo-mudo compreenda a doutrina christã e a exprima – eis o ponto essencial.

(Tobias Leite, 1881, p. 357 [2012])

Vemos no *Compêndio* que o método intuitivo comparece por uma repetição pelo mandar, tanto o professor que manda no aluno, quanto o professor que manda o aluno mandar no aluno. Há um proibido. Dançar, ora pode ora é interditado. E afortunado é o aluno surdo pelo dizer religioso, cristão: obediência e um efeito de felicidade, para os bons sujeitos, e punição, para os maus. Em outras lições, vai sendo delineado um imaginário de aluno surdo que repete o que é dito pelo professor e pelo instrutor surdo, repetidor de lições, adestrado por uma certa moral para saber a língua nacional, saber a língua com um objetivo instrumental de uso para o trabalho, o que está materializado, por exemplo, na última lição do *Compendio*:

#### Recorte 3

Na educação dos surdos-mudos não se tem por fim fazer homens de letras, trata-se apenas de restituir á sociedade membros que lhe sejam úteis moral e materialmente; moral, pelo cumprimento de todos os deveres sociaes, material, pelo concurso de sua industria para a riqueza nacional. (LEITE, 1881, p.367 [2012])

Nessa discursividade, vão sendo produzidos imaginários de um estudante surdo no vir a ser um cidadão brasileiro, em um imaginário de unidade moral e serventia para o trabalho. Neste sentido, tem-se um exemplo do funcionamento de um efeito de unidade para o sujeito, nação e língua tal como analisado por Pêcheux e Gadet (2010) e Auroux (1992).

Por sua vez, os saberes sobre a língua a ser ensinada reverberam um efeito de nacional que comparecem nos instrumentos linguísticos. Passemos ao próximo instrumento a ser analisado, *Como posso falar* (1980), de Alpia Couto, configurando em minha escrita um salto para a implementação do método oral no instituto, que ganha força apenas nos sessenta do século XX, não por acaso, na ditadura civil militar. Antes de proceder às análises dos recortes, é necessário compreender a circulação de saberes linguísticos naquelas condições de produção. Sob uma perspectiva Bakhtiniana,

Bentes e Bentes (2019) analisam a produção de materiais didáticos para surdos como fruto de políticas educacionais e linguísticas em distintos períodos pós anos 1960, e consideram como marco a *Proposta curricular para deficientes auditivos* (1979). Na *Proposta*, os autores analisam uma tensão entre as perspectivas da Linguística sassureana e chomskiana, em voga na instauração da Linguística nas faculdades de letras nos anos 1960 (Guimarães, 1996), com uma abordagem gramatical de herança latina: "O manual trabalha as teorias atuais para a época como a fonética estruturalista e chega a citar o gerativismo, mas acaba na classificação da proposta curricular trabalhando a gramática normativa" (*idem*, 2019, p.10). Foram nestas condições sócio-histórico-ideológicas de circulação de saberes linguísticos que *Como posso falar* foi produzido. Isto exposto, posso, assim, apresentar os recortes 4 e 5 pelo gesto de leitura.

### Recorte 4

adota o enfoque 'chomskiano' de que o indivíduo possui 'faculdades inatas para linguagem', sendo necessárias ' condições adequadas' para que essas faculdades atinjam a 'maturação', chegando à 'competência' e ao 'desempenho''' (Couto, 1980, p. 9, grifo da autora)

A luz dos conhecimentos da Gramática Gerativa e Transformacional, chegou-se à conclusão de que faltam a esse indivíduo as 'condições adequadas para atingir a maturação de sua capacidade inata para a fala'. ... Será necessário, antes de mais nada, procurar os meios de oferecer-lhe condições para que consiga superar sua dificuldade (a surdez). (Couto, 1980, p. 118)

É preciso retomar que ao se ensinar uma língua, ensina-se a partir de uma filiação a um dado campo de saber, como Orlandi elucida em A linguagem e seu funcionamento (2011[1983]). E um saber predominante e instaurador de discursividades na segunda metade do XX na Linguística tem em Chomsky o efeito de autor fundador, o que fornece base para a formulação e circulação de saberes linguísticos na educação de surdos em diversas direções. Sob a orientação da psicopedagogia e da linguística chomskiana, a diretora e fonoaudióloga Ana Rímoli Dória publica sua tese sobre "Ensino oro-audio-visual" (Doria, 1961, pg. 1). Alpia Couto, professora e fono-

audióloga do instituto, neste lugar entre as décadas de 1950 e 1980, publica Como posso falar, e "adota o enfoque 'chomskiano' de que o indivíduo possui 'faculdades inatas para linguagem' ... buscouprocurar os meios de oferecer-lhe condições para que consiga superar sua dificuldade (a surdez)" (Couto, 1980, pg. 9, grifo da autora). No estigma de um dizer sobre a surdez como algo a ser superado, como marca da falta, o olhar chomskiano para a língua como expressão do pensamento também advém de uma heranca de saberes linguísticos que já comparecia no Compêndio de Tobias Leite. Tal herança tem por marco a Gramática de Port Royal, do século XVII, que apregoava uma ideia de gramática universal pela qual a linguagem se organiza de forma inata. De certa maneira, é estabelecido no dizer oralista uma tensão entre uma discursividade capacitista, que toma a surdez como deficiência no sentido de "dificuldade a ser superada", defeito, por sua vez, o surdo dito como deficiente, e uma aposta na capacidade inata do surdo ao desenvolvimento da linguagem pelo saber da linguística chomskiana. É um saber que sustenta o método de ensino, representado aqui pelo Organograma da linguagem, de Perdoncini.

No recorte 5, pode-se ver o Organograma da linguagem, de Perdoncini, em um modo de saber sobre a língua marcado e justificado pelo saber ciência, um saber matemático sobre a língua que valida o dizer do linguista como autoridade na educação de surdos,

atravessado ainda e também pelo discurso médico, pela ciência da fonoaudiologia e da linguística chomskiana em si.

Vale retomar as análises de Baalbaki e Anachoreta (2011) sobre como efeitos de sentidos de felicidade ressoam na educação de surdos no método oral. Feliz é o bom sujeito surdo, que fala a língua nacional, que reza, que canta o hino. A língua da gramaticalidade, a ser obtida pelo surdo pelas formas geométricas, pela matemática linguística, também é base onde se imprime a ideologia. Gustavo Bernardo Krausse, em A redação inquieta (2010), analisa que a ditadura civil-militar no Brasil produziu condições em que os livros e materiais didáticos em série passaram a ser produzidos, circulados, comercializados e tomados como principal ferramenta a ser utilizada (repetida) por docentes, em um projeto de nacional pelo ensino materializado nos livros didáticos. E no caso de docentes de surdos, Como posso falar (1980) foi um manual para professores produzido com este propósito de uniformidade didática, veiculando saberes do método oral para educação de surdos, então ditos surdos-mudos. Contudo, há uma língua de sinais que circula à espreita do institucional, nos dormitórios do internato que funcionava no instituto, nos intervalos das aulas ... Assim, em outra via, segundo Behares (2014), emerge uma linguística voltada para as línguas de sinais, sobretudo a partir de Stoke nos anos 1970, na tensão entre uma perspectiva sociolinguística e um olhar chomskiano, uma Linguística das línguas de sinais fundamentada em bases que retoma a discussão grega sobre a linguagem, significada entre o convencional e o natural, dita respectivamente dos lugares de analogistas e anomalistas.

E nesses caminhos, passando pela *Comunicação* total, que retoma de certa forma os sinais metódicos franceses do XIX, uma língua de sinais vai sendo visibilizada até ganhar no Brasil o *status*, não de língua oficial, mas de "meio de comunicação legal" pela Lei 10436 de 2002, Lei que denomina uma língua de sinais como LIBRAS, em detrimento de outras línguas de sinais em terras brasileiras, ao mesmo

tempo em que significa a língua como mero meio de comunicação, segundo Baalbaki e Rodrigues (2011). Verificamos então um ideário de Bilinguismo na educação para surdos e temos no manual para professores de Quadros e Schmeidt (2006)uma política de estado, publicado pela então Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Pela leitura dos saberes linguísticos materializados em Ideias para ensinar português para surdos (2006), é possível notar que tal instrumento foi forjado sobre as bases de uma Linguística das línguas de sinais, que reverbera na formação de campos de conhecimento sobre a educação de surdos. Podemos ler no material de Quadros & Schmeidt (2006, p. 14-17) que saberes linguísticos e educacionais pautam um bilinguismo na educação de surdos no Brasil. Apresentarei a seguir as análises dos recortes 6, 7 e 8.

## 456

#### Recorte 6

O contexto bilíngüe da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atendando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (Quadros& Schmeidt, 2006, p.13)

Neste recorte, estão veiculados saberes de cunho sociolinguístico para caracterizar o bilinguismo língua de sinais/ língua portuguesa, significado num imaginário de "co-existência" em um determinado contexto de um indivíduo em idade escolar — "criança surda" … "pessoa surda que está se formando". As línguas são ditas a partir de "funções" cotidianas da pessoa surda inserida na escola, mobilizando uma ideia interacionista de ensino de línguas. Tal conceito de co-existência das línguas comparece em autores como Balibar, em *Le Colinguisme* (1993) e em Calvet, *A sociolinguística* (1993), *Políticas linguísticas* (1996), dentre outras obras e autores, com nuances de significação diversas.

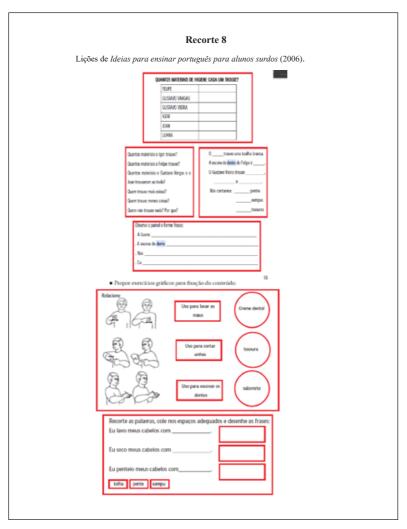
Em um movimento de afirmação dos pressupostos teóricos de diversos campos, são mobilizados autores basilares, como "Ferreira-Brito, 1993; Perlin, 1998, 2000; Quadros, 1997; Quadros e Karnopp, 2004; Skliar, 1997a, 1997b; Souza, 1998" (Quadros &Schmeidt, 2006, p.14), sem uma discussão mais detalhada. Em seguida, no material são apresentados subtítulos e resumos (idem. 2006, p.14-17), que buscam integrar nomes de autor a conceitos e instrumentos legais e normativos que fundamentariam um bilinguismo da comunidade surda e da educação bilíngue de surdos no Brasil, mas trago aqui apenas os subtítulos, autores e instrumentos legais citados: "Estudos Surdos" (Skliar, 1998; Perlin, 2000); "Identidades/ cultura surda" (Silva, 2000; Perlin, 1998); "Língua e Linguagem" (Lyons, 1987; Chomsky, 1986, 1995); "Língua brasileira de sinais" (Quadros, Karnoop, 2004); "Políticas linguísticas", citando o Decreto 5626/2005 e a Lei 10.436/2002; "Letramento" (Soares, 1998). Tem-se materializado um efeito de amalgama de conhecimento, de reunião de campos e conceitos teóricos distintos para instaurar um campo teórico e disciplinar: a educação bilíngue de surdos. Em uma selva de conceitos, se de um lado um bilinguismo veiculado a pessoa surda mobiliza saberes linguísticos e pedagógicos que ainda não compareciam na educação de surdos, por outra via, ainda que sob o efeito do novo, emerge uma tensão em que o repetível ganha forca. Passemos a uma leitura do recorte 7 de *Ideias para ensinar* português para surdos.

#### Recorte 7

Assim, língua e linguagem podem ser compreendidos em dois diferentes níveis: o **nível biológico**, enquanto parte da **faculdade da linguagem humana** e, (2) o **nível social** ao interferir na expressão humana final" (Quadros, 2006 pg. 15, meu grifo)

Na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, a aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. ... Ha, bor exemplo, fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição. Há, também, a indeterminação das intuições (em relação ao que é e o que não é permitido na gramática da língua alvo). Além disso, pode haver influência de fatores afetivos. (Quadros, 2006, pg. 33, meu grifo)

O mesmo dizendo o mesmo, um dos funcionamentos da paráfrase segundo Orlandi (2015), como podemos ler no recorte analisado: "o nível biológico, enquanto parte da faculdade da linguagem humana e, (2) o nível social ao interferir na expressão humana final" (Quadros, 2006 pg. 15). Pensamento e fatos da linguagem. Retomemos o recorte: "desenvolvimento cognitivo, aquisição de uma segunda língua é similar ao processo de aquisição da primeira língua... fossilização, ou seja, estabilização de certos estágios do processo de aquisição". Estabilização da linguagem. Há, também, "a indeterminação das intuições" (Quadros, 2006, pg. 33), do que seriam limitações para se aprender uma língua. Saberes de base chomskiana que formam o método oral em Como posso falar, que se ancoram nos saberes linguísticos do XIX, com o método intuitivo, que remetem à Gramática de Port Royal, no XVII, e por sua vez à tradição grega do debate entre analogistas e anomalistas, linguagem convencional versus natural, pensamento e linguagem, parecem dizer o mesmo no bilinguismo na educação de surdos, com a diferença de aplicar os processos para a língua de sinais. Vejamos o recorte 8 abaixo.



Vemos no manual dito bilíngue exercícios para saber a língua pela repetição de estruturas, com o suporte de formas geométricas, que pouco diferem dos do *Compêndio* ou do oralista *Como posso falar*. A língua de sinais, que comparece como ilustração, é significada como um apêndice, um meio de ludicidade, cabe ressalvar, diferente do que Orlandi postula como lúdico (2011 [1983]). Incita-se

uma intuição sobre o que se deve fazer, na repetição da rotina, para escrever em uma estrutura correta da língua portuguesa, preenchendo lacunas, por uma bengala de formas geométricas para dizer da língua. E conforme Orlandi:

há uma distinção radical entre a **descrição de uma língua** – que visa fornecer as regras que permitem construir toda frase da língua – e a **descrição de um discurso** – cujo objeto é descrever uma sequência real única não repetível (instância histórica da linguagem). (Orlandi, 2011, pg. 178 [1983])

E se está materializado em *Ideias para ensinar português* para surdos um repetível nos saberes linguísticos que dão corpo a um bilinguismo/ educação bilíngue de surdos, por outro lado, é possível notar deslocamentos: não comparece um dizer religioso, tampouco um imaginário de nacional sobre o sujeito surdo no lugar de aprendiz que viria a ser um cidadão pelo método de ensino, que emergem como alicerce pedagógico no Compendio e em Como posso falar. Por fim, saliento a contradição discursiva na formulação de um saber sobre a língua de sinais, por sua vez, um surdo imaginário sob os moldes de pressupostos teóricos, forjados sob uma memória de saberes linguísticos que fundamentam perspectivas ditas como antagônicas ou superadas pelo bilinguismo, como o tão criticado método oral. Ainda assim, é necessário reconhecer pela tensão discursiva um deslocamento fulcral na memória dos saberes linguísticos: uma afirmação da língua de sinais enquanto língua foi formulada pelo campo da Linguística da língua de sinais que fundamenta uma educação bilíngue de surdos.

## Para conversas futuras

Ao aventar manuais didáticos para professores de estudantes surdos a partir de efeitos do discurso fundador, procurei contar pelo olhar do campo teórico ao qual me filio uma história da educação de surdos do/no Brasil, através de gestos de leitura dos materiais

que constituíram o arquivo discursivo: Compendio para ensino dos surdos-mudos; Como posso falar; Ideias para ensinar português para surdos. Formar um arquivo discursivo a partir de critérios para mobilizar recortes sob os quais se produz uma leitura é um trabalho de análise que lida com a impossibilidade de tudo reunir e contemplar sobre uma questão. Assim, pode haver materiais outros encobertos pela poeira dos arquivos institucionais, alguns citados em notas de rodapé e ao longo deste capítulo, que não formaram o arquivo discursivo aqui, mas pelos quais podemos nos aventurar a produzir gestos de leitura em outros escritos.

Na análise dos manuais para professores de surdos, veio à tona formas do repetível da memória discursiva: saberes e ideias linguísticos que se repetiam, ainda que no efeito do novo respaldado pela Linguística enquanto ciência, dando força ao método oral em Como posso falar; ou mesmo do diverso e antagônico ao que é dito por Oralismo, amparado por uma Linguística das línguas de sinais, em um movimento de rupturas e continuidades como o ensino bilíngue de surdos, em Ideias para ensinar português para surdos. Oscilando entre uma perspectiva inatista e outra social de linguagem para significar uma educação de surdos, manuais produzidos/veiculados pelo Estado Brasileiro orientam os professores a reprodução de exercícios de repetição para os alunos visando uma estruturação da linguagem pelo surdo, ou melhor, da sintaxe da língua portuguesa, citando a língua de sinais em caráter ilustratório no caso de Ideias. Do lugar de analista de discurso, sou impelida a perguntar: e a autoria nos lugares do docente e do discente? Como analisamos, há uma a reiteração do que já foi dito, uma representação do que Orlandi ilumina como "retorno aos mesmos espaços do dizer. [...] diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado." (Orlandi, 2015, p. 34). E neste sentido, retomamos o trabalho de Medeiros e Pacheco sobre os manuais para professores, de ditas

segundas línguas, inclusive, no apagamento do professor pela oferta de um instrumento sobre como ensinar uma língua:

materiais didáticos para alunos e manuais para o professor resultam na destituição da posição-professor, seja de língua materna sena de português como segunda língua. Se, por um lado, se apresentam como servindo a um processo de instrumentalização do professor, por outro lado, funcionam como dispositivos de apagamento de seu lugar. (Medeiros; Pacheco, 2009, p.58)

Neste imaginário de unidade sobre como ensinar ao surdo atrelado à publicização de manuais didáticos a nível nacional, pode ser entendido como afirmam Pêcheux e Gadet (2010, p. 37 [1987]): "A questão da língua é, portanto, uma questão de Estado". Mas sempre a resistência emerge, ainda que na repetição, como afirma Pêcheux: "sob o 'mesmo' da materialidade da palavra abre-se **então o jogo da metáfora**, como outra possibilidade de articulação discursiva ... Uma espécie de repetição vertical, em que a própria memória esburaca-se, perfura-se antes de desdobrar-se em paráfrase." (Pêcheux, 2007: 53 [1990]). Há brecha, fissura, para se fazer diferente, isso faz parte do funcionamento da memória através da metáfora.

Caminhando sob o chão da autoria e da resistência na escola (Orlandi, 2011 [1983]); Gallo, 2012; Lagazzi, 2015), pelo trabalho com arquivos pedagógicos (Indursky, 2019; Rodrigues; Moraes; Domingues, 2020), lutamos por uma prática discursiva na educação com surdos, guiadas por um viver entre-línguas e um ensino pela travessia da experiência e do acontecimento, como propomos em Buscácio (2023a, 2023b), Buscácio e Vignoli (2023). E ressalto também tantas práticas outras de autores, docentes-pesquisadores, que atuam sobretudo na educação básica, nem sempre visibilizados, e que resistem.

## REFERÊNCIAS

## **Arquivo**

CARNEIRO, Lea Paiva Borges; BARRETO, José Mário. *Vamos falar* – Cartilha para o uso das crianças surdas brasileiras. Rio de janeiro: Ministério da Educação e Saúde – Instituto Nacional de Surdos-mudos, 1946.

CICCONE, Marta. *Comunicação total*. Rio de janeiro: Editora Cultura médica, 1990.

COUTO, Alpia. *Como posso falar:* aprendizagem da língua portuguesa pelo deficiente auditivo. Rio de Janeiro: Aula, 1988.

DÓRIA, Ana Rimoli. *Manual de educação da criança surda*. Rio de Janeiro: INES, 1961

LEITE, Tobias. *Compendio para o ensino dos surdos-mudos*,1881. Série histórica do INES. Rio de Janeiro:INES, 2012 v.3.

QUADROS, Ronice; SCHMEIDT, Magali. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima Salles, [et al]. *Ensino de língua portuguesa para surdos*: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: il.(Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos). Disponível em: <a href="https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/lpvol1.pdf">https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/lpvol1.pdf</a> (acesso 21/06/2023)

#### Teóricas

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

BAALBAKI, Ângela; RODRIGUES, Isabel. Meio legal de comunicação versus língua oficial: um debate sobre leis. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 27/28, p. s.p., 2, 2011.

BAALBAKI, Ângela; ANACHORETA, Vanessa. Em nome da (in)felicidade: como saberes da língua portuguesa comparecem em materiais didáticos para surdos na década de 1950. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 24, p. 91-120, 2021.

BAALBAKI, Ângela. Ensino Língua Portuguesa para surdos no Estado Novo: por uma História das Ideias Linguísticas. *Linguarum Arena*, v. 10, p. 23-38, 2019. BAALBAKI, Ângela; CALDAS, Beatriz . Impacto do Congresso De Milão

sobre a Língua dos Sinais. In: *Xv Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2011, Rio de Janeiro. Cadernos do CNLF (CiFEFil). Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2011. v. Vol. X. p. 1885-1895.

BARBOSA, Priscila. *Análise de discurso sobre educação de surdos no século XIX*: um gesto de leitura. Campinas: Pontes, 2020.

BEHARES, Luis Ernesto. *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñan*za: revisión teórica. Editorial Académica Española: 2014

BENTES, José Anchieta de Oliveira; BENTES, Rita de Nazareth Souza. Materiais do Ministério de Educação do Brasil: das concepções de linguagem às políticas linguísticas para o ensino de surdos. *Revista Educação Especial* | v. 32 | 2019 — Santa Maria Disponível em: <a href="https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial">https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial</a>

BUSCÁCIO, Lívia; VIGNOLI, Maria Lúcia. Era uma vez ... uma experiência de leituras e escrituras com aprendizes surdos. In: SILVA, Aline Gomes; SILVA, Flávio Eduardo Pinto. (Org.). *Práticas e experiências bilíngues no cotidiano da educação de surdos.* 1 ed. Rio de Janeiro: INES, 2023, p. 158-183.

BUSCÁCIO, Lívia. Gestos de leitura e saberes literários entre-línguas com aprendizes surdos: transitando entre o INES e a Biblioteca Parque. In: CO-LAÇA, Joyce Palha; FARIA, Michel Marques de; COSTA, Thaís de Araujo da. (Org.). *Educação lingu*ística e(m) (*dis)curso*: arquivos de saberes linguísticos e pedagógicos. 1ed.São Carlos: Pedro&João, 2023a, v. 1, p. 137-154.

BUSCÁCIO, Lívia. Percorrer as mídias tecnológicas, inscrever-se entre-línguas nas telas:ações de ensino de línguas com surdos no digital. In: RODRIGUES, Andréa; DEUSDARÁ, Bruno; DIAS, Juciele Pereira. (Org.). *Discursos em análise do/no presente.* 1 ed.Curitiba: CRV, 2023b, v. 5, p. 51-64.

CALDAS, Beatriz. *Discursos sobre/de tradução no Brasil:* línguas e sujeitos. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal Fluminense, 2009.

DEZERTO, Felipe Barbosa. Colégio Pedro II, Francês e disciplinarização: memória da/na língua francesa na constituição de um campo disciplinar escolar no Brasil. In: SCHERER, Amanda; SOUZA, Lucília; MEDEIROS, Vanise; PETRI, Verli. (Org.). *Efeitos da língua em discurso*. São Carlos, SP: Pedro e João editores, 2019, v. 1, p. 135-143.

FÁVERO, L. L., & MOLINA, M. A. G. Construção do saber escolar – gramáticas da primeira infância. *Filologia e Linguística Portuguesa*, 12(1), 69-90, 2010.

GALLO, S. L. *Novas Fronteiras para Autoria*. *Organon*, Porto Alegre, nº 53, julho-dezembro, 2012, p. 53-64

GUIMARÃES, Eduardo. Sinopse dos estudos do português no Brasil: a gramatização brasileira. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni P. (orgs) *Língua e cidadania*. Campinas: Pontes, 1996, p. 127-138.

GUIMARÃES, Eduardo. *Análise de texto. Procedimentos, análises, ensino.* Campinas: RGeditora, 2011.

GUIMARÃES, Eduardo. Apresentação: Brasil País Multilíngue. *Ciência e Cultura*, S. Paulo, v. 57, n. 2, p. 22-23, 2005.

KRAUSSE, Gustavo Bernardo. *Redação inquieta*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

LAGAZZI, Suzy. A Autoria no Enlace Equívoco das Posições de Sujeito. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.1, p.238-250, jan./jun.2015.

MARIANI, Bethania. Arquivo e língua nacional. *In*: TEDESCO, Maria Teresa; MEDEIROS, Vanise. (Org.). *Travessias nos estudos de língua portuguesa*: homenagem a Evanildo Bechara e Olmar Guterres. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2010, v. 01.

MEDEIROS, Vanise; PACHECO, Denise. Materiais didáticos de Língua Portuguesa: reflexões acerca do lugar do professor. In: DAHER, Maria Del Carmen; GIORGI, Maria Cristina; RODRIGUES, Isabel. (Org.). *Trajetórias em enunciação e discurso*: práticas de formação docente. São Carlos: Claraluz, 2009, v. 1, p. 49-60

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 2011 [1983].

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *RUA*, Campinas, SP, v. 4, n. 1, p. 9–20, 2015b. DOI: 10.20396/rua. v4i1.8640626. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8640626. Acesso em: 23 maio. 2021.

ORLANDI, Eni. *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez, 2002. PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso* - Uma crítica afirmação do óbvio. Campinas: Ed Unicamp, 2009.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso:* estrutura ou acontecimento? Campinas: Pontes, 2008 [1988].

PÊCHEUX, Michel. Papel da memória. in: *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 2007, 2ª Ed. [1990]

PÊCHEUX, Michel; GADET, Françoise. *A língua inatingível: o discurso na história da linguística*. Trad. de Bethania Mariani e Maria E. Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2010 [1981].

PÊCHEUX, Michel, HAROCHE, Claudine; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem, discurso. Tradução de Roberto Baronas; Fábio Montanheiro. *Linguasagem*, 2008 [1975]. Disponível em: <a href="http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicaoo3/traducao\_hph.php">http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicaoo3/traducao\_hph.php</a>>. Acesso em: 15 jan. 2013

RODRIGUES, Andréa; MORAES, Marcos André; DOMINGUES, Mariana Vieira. O impacto da Análise do Discurso em práticas de ensino: experiências com leitura e escrita na escola. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 17, p. 220-240, jan./abr. 2020.

# A concepção de paráfrase e polissemia de Eni Orlandi na História das Ideias Linguísticas

Carolina Rodríguez-Alcalá UNICAMP

## 1. Apresentação

linguístico moderno.

Em seu livro *A linguagem e seu funcionamento*. *As formas do* discurso, de 1983, em particular no capítulo "O sentido dominante: a literalidade como produto da história", Eni Orlandi formula uma concepção de paráfrase e de polissemia que será retomada ao longo de toda sua vasta obra. Para Eni (permito-me referir-me assim à autora, neste espaço em que nos reunimos para homenageá-la), paráfrase e polissemia não são mecanismos sintáticos ou semânticos pontuais, mas processos sobre os quais se assenta todo o funcionamento da linguagem, todo dizer da língua. Nossa proposta neste texto é trazer essa definição para compreender o dizer sobre a língua, a constituição do saber sobre ela, trazendo-a para o campo da história das ideias linguísticas (HIL). Apontaremos, primeiramente, alguns deslocamentos produzidos por Eni, na esteira da reflexão instituída por Michel Pêcheux a partir da leitura de Ferdinand de Saussure. Em seguida, indicaremos alguns elementos que podem jogar luz sobre o modo de compreender a constituição do saber

# 2. Paráfrase e polissemia: a historicidade em questão

Discutir os processos de paráfrase e polissemia é tomar uma posição frente à questão dos *sentidos*, mais especificamente, à *relação* que os sentidos produzidos pela língua estabelecem entre si. No capítulo mencionado, essa discussão vem à tona a respeito da hierarquia atribuída ao sentido literal, enquanto um "centro", frente aos outros sentidos, ou efeitos de sentidos, que se constituiriam como suas "margens" no uso da linguagem (ORLANDI, 1987 [1983], p. 143). Para Eni "só há margens", pois "por definição todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles" (Orlandi, 1987 [1983], p. 144). Do que conclui que o sentido literal, como sentido dominante, é um efeito discursivo, um produto da história (p.144)¹.

De modo geral, o que está em jogo é uma *relação de identidade* de sentidos, como lemos nas definições dos dicionários especializados. Relação de (maior/menor) correspondência ou equivalência semântica, de sinonímia, de substituição ou alternância possíveis entre enunciados diferentes com um "mesmo" sentido, no caso da paráfrase; relação de diferença, multiplicidade de sentidos de uma mesma palavra ou enunciado, que remete à discussão sobre as noções de ambiguidade e homonímia, no caso da polissemia (cf. Ducrot; Todorov, 1972, p. 302, 365; Crystal, 1997, p. 106, 434; Flores *et al*, 2009, p. 188).

Essa relação entre *o mesmo* e *o diferente*, para Eni Orlandi, caracteriza a própria prática da linguagem, o próprio ato do dizer, em sua relação necessária com o já dito. Como formula em um trabalho posterior:

<sup>1</sup> Em outro momento do livro, a autora vai retomar essas noções como critério para definir a tipologia de discursos que propõe:a polissemia aberta definiria o discurso lúdico, a polissemia controlada, o discurso polêmicoe a polissemia contida o discurso autoritário (cf. Orlandi, 1987 [1983], p. 153-154).

Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. (Orlandi, 1999, p. 36)

Sem nos determos em todas as consequências teóricas e analíticas dessa definição, destaquemos alguns deslocamentos fundamentais que essa mudança de terreno realizada por Eni produz em relação às abordagens desses fenômenos no interior da Linguística.

O primeiro é que determinar se os sentidos de palavras e enunciados são "os mesmos" ou são diferentes exige considerar a exterioridade da língua, uma exterioridade que não lhe é exterior mas que está impressa materialmente em seu interior, em sua estrutura e seu funcionamento formais. Pois para a AD, como sabemos, os sentidos não estão nas palavras em si mesmas mas na relação que estabelecem entre si e com as condições sociais e históricas em que são produzidas. Como nos diz Michel Pêcheux:

(...) uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria 'próprio', vinculado a sua literalidade. Ao contrário, seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva. (Pêcheux, 1988 [1975], p. 161)

Disso decorre, continua Pêcheux, que as mesmas palavras, expressões e proposições podem ter sentidos diferentes de acordo com a posição, ou formação discursiva, de que são pronunciadas e que, na direção oposta, palavras, expressões e proposições "literalmente" diferentes podem ter, no interior de uma formação discursiva dada, um "mesmo sentido" (Pêcheux, 1988 [1975], p.161).

Nessa visão relacional – não "conteudista", acho que diria Eni – podemos reconhecer em Pêcheux um leitor de Saussure. Para o

fundador da Linguística moderna, a significação de um termo, vinculada a seu "valor", não está dada "positivamente por seu conteúdo", pelo que "há nele", mas "negativamente", pelo que "existe fora" dele "nos outros termos", pela relação que estabelece com "aquilo que o rodeia" (Saussure, 2006, p. 134-139). É essa abordagem diferencial, anti-substancialista que Pêcheux adota para refletir discursivamente sobre a língua. Essa postura explica a centralidade que tem, para a AD, o procedimento analítico da paráfrase, enquanto ferramenta para "triturar a língua" (a expressão é de Pêcheux) e visualizar relações (oposições, substituições, encadeamentos, derivas possíveis) (cf. Rodríguez-Alcalá, 2003, p. 140). Trata-se de ligar o que se diz num lugar com o que se diz em outro lugar (paráfrase, intertextualidade), com o que pode ser dito a partir desse dizer (polissemia, deriva), com o que fala antes e independentemente (interdiscurso), com o que não se diz (o silêncio, em suas diferentes formas, como define Eni Orlandi (1999).

Determinar a identidade/diferença de sentidos põe assim em cena essa *margem do dizer*, constituída pela relação com o já dito, como nos diz Eni a partir de *Tutameia*, de Guimarães Rosa, que cita como epígrafe do referido capítulo de *A linguagem e seu funcionamento...*: "O livro pode valer pelo muito que nele não deveu caber" (Orlandi, 1987 [1983], p. 135).

Um outro deslocamento diz respeito à definição de paráfrase e polissemia como processos cujo funcionamento não está dissociado, afetando ora uma, ora outra sequência da língua. Em todo dizer há sempre algo que se mantém e algo que se desloca, diz Eni, sendo por isso difícil distinguir limites estritos entre o mesmo e o diferente (Orlandi, 1999, p. 36). Paráfrase e polissemia agem como "forças" articuladas em uma "tensão constante", "limitando-se mutuamente" e "modulando", o movimento de "contenção"e "expansão" da linguagem: a paráfrase regula, contém a polissemia, queaponta para o deslocamento do "mesmo", a ruptura, "o que poderia ser" (Orlandi,

1999, p. 36, p. 137). Paráfrase e polissemia são, assim, "opostos" que operam "no mesmo lugar", que articulam a "unidade" do dizer — unidade imaginária, contraditória, sujeita à falha, ao equívoco e à incompletude que, como propõe Eni, é a condição da linguagem e o que permite o movimento dos sujeitos e dos sentidos. Em suas palavras:

Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. Daí dizemos que os sujeitos e os sentidos podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia. (Orlandi, 1999, p. 37, grifos nossos)

O que está em jogo nessa reflexão, notemos,é a inscrição da língua no movimento da história, entendida não como cronologia de fatos mas como produção de sentidos (como ela mesma a define em outros momentos). Paráfrase e polissemia comparecem como mecanismos linguísticos (linguageiros) pelos quais, ao articular o dizer ao dizível, ao já dito, se opera esse cruzamento entre memória e atualidade em que consiste a história. Pois a história é ao mesmo tempo permanência e mudança, estabilização e ruptura, relação entre o mesmo e o diferente.

É essa questão que nos interessa trazer para o âmbito da HIL. Fazemos nossas (parafraseamos) as formulações da Eni sobre

a historicidade do dizer da língua para afirmar que se há historicidade no dizer sobre a língua, no saber sobre ela porque em todo saber há sempre um saber sedimentado que se mantém (paráfrase, memória) e um saber que se desloca (polissemia, atualidade). E é nessa tensão entre paráfrase e polissemia, nesse cruzamento entre memória e atualidade, que as ideias linguísticas se constituem, fazem seu percurso, se movimentam (cf. Rodríguez-Alcalá, 2023, p. 136). Vejamos que caminhos isso nos abre para compreender a constituição do saber moderno.

# 3. O conhecimento linguístico moderno e a atualização da memória da língua

Uma tese central no campo da HIL, a partir do que propõe Sylvain Auroux (1992), é que as ciências da linguagem modernas estão assentadas sobre um conhecimento milenar produzido na história da gramática ocidental. Esse fato, de acordo com o autor, é apagado pelo mito cientificista que situa o surgimento das ideias científicas sobre a linguagem somente no século XIX, desqualificando como "não científico" todo o conhecimento anterior².

Nessa história foi se constituindo o próprio objeto "língua", enquanto unidade bem delimitada e separada do sujeito e do contexto. Pois essa unidade, afirma Auroux (1998), não é um objeto real que existiria naturalmente no mundo, mas um artefato fabricado a partir de um trabalho de seleção e organização de formas linguísticas heterogêneas e desigualmente distribuídas entre os falantes da língua, que é realizado através da elaboração de gramáticas e dicionários (Auroux, 1992; Auroux; Mazière, 2006).

Esse trabalho define o que Auroux (1992) chamou de gramatização. Por razões históricas, observa o autor, a gramatização

<sup>2</sup> Podemos ler um exemplo dessa ideia cientificista nas primeiras páginas da História da Linguística de Joaquim Mattoso Câmara Jr., em que o grande linguista brasileiro qualifica como "não-científicas", "pré-científicas" ou "paracientíficas" as ideias linguísticas anteriores ao século XIX.

massiva das línguas do mundo operou-se a partir de um único modelo, surgido na reflexão sobre o grego, apoiado, por sua vez, sobre um sistema de escrita alfabético. Como nos lembra Françoise Desbordes (1989), a escrita grega estava caracterizada pelo sistema da scriptio continua, pelo qual as letras estavam dispostas umas ao lado das outras, sem nenhum tipo de separação. Para ter acesso ao texto escrito era preciso, portanto, aprender a reconhecê-las e agrupá-las em unidades maiores, umas encaixadas nas outras, o que levou à criação da sequência letra-sílaba-palavra-enunciado (Desbordes, 1989).



Figura 1. Scriptio continua.

Esse esquema foi progressivamente se desenvolvendo com a contribuição dos grandes filósofos (Platão, Aristóteles, os Estoicos), até chegar à classificação das palavras em oito categorias (nome, verbo, pronome, particípio, preposição, advérbio, conjunção, interjeição) que, com poucas variações, se tornaria canônica para todas descrições gramaticais posteriores (Desbordes, 1989; cf. Rodríguez-Alcalá; Aquino, 2024, p. 127).

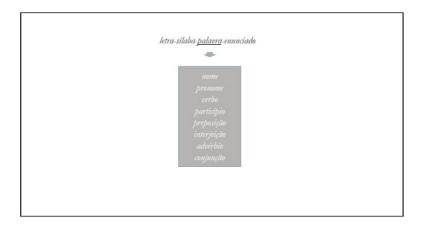


Figura 2 - Categorias gramaticais greco-latinas

É sobre esse modo de segmentar e categorizar a matéria sonora da língua que todo o saber linguístico em Ocidente se desenvolveu. Podemos reconhecê-las na própria divisão da unidade da língua em níveis (fonológico, morfológico, sintático) em torno dos quais se organizam as disciplinas científicas modernas (fonética/fonologia, morfologia, sintaxe). Mas podemos reconhecê-las também em nossa "intuição" como falantes, quando "letra" ou "palavra" nos parecem unidades "naturais" que existiriam no mundo, compondo a língua, e não o resultado de um trabalho teórico-nocional realizado na história. Como costumamos dizer, basta pensar que se a descrição das línguas do mundo tivesse sido realizada com base em um sistema de escrita ideográfico, nossas "intuições" não seriam as mesmas...

Formulado em termos discursivos, podemos dizer que nosso saber sobre a língua, tanto científico como do senso-comum, está inscrito no que propusemos chamar de memória da língua (língua no singular, como unidade, generalidade), constituída na história ocidental, num sentido distinto e entrelaçado à memória da língua de que nos fala Maria Onice Payer em suas pesquisas sobre línguas de imigração (língua(s), portanto, como pluralidade, particularida-

de) (Rodríguez-Alcalá, 2023, p. 135). Duplicidade essa de sentidos (polissemia) que remete à questão filosófica fundamental da relação entre o uno e o múltiplo evocada por Pêcheux quando fala da ambiguidade do fato de que há língua e línguas.

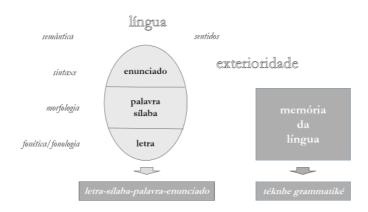


Figura 2. A memória da língua e o saber linguístico moderno

As diferentes e heterogêneas disciplinas na história das ciências da linguagem podem assim ser vistas como gestos de atualização dessa memória ocidental da língua, realizados conforme a rede de filiações (como diria Pêcheux) ou o horizonte de retrospecção (para lançar mão da expressão de Auroux) que cada uma desenha para instituir-se. Gestos que, por sua vez, podem ser entendidos a partir de um jogo entre paráfrase e polissemia. Pois se a história das ciências da linguagem coincide, como observa Auroux (1992), com a transferência da gramática greco-latina, podemos observar que entre esta e a gramática filosófica, entre os neogramático se Saussure, entre Chomsky e Pêcheux é possível identificar um saber comum sedimentado nessa memória ocidental (paráfrase) a partir do qual se produziram saberes muito diferentes do que seja essa unidade da língua e de como funciona (polissemia).

Levar em conta essa tensão entre paráfrase e polissemia na constituição das ideias linguísticas permite situar o gesto produzido por Pêcheux ao instituir a AD. O que o autor mostra fundamentalmente é a desestabilização que introduzir a questão dos sentidos produz na unidade formal da língua e em suas divisões — artefatos produzidos nessa memória ocidental. Pois o discurso, como nos diz Eni Orlandi em A linguagem e seu funcionamento, não é mais um nível da língua, mas um olhar diferente de todos eles, que considera que a história, que o político não são exteriores a eles.

## 4. Considerações finais

Abordar a HIL a partir da perspectiva da AD tem se mostrado um gesto muito produtivo nas pesquisas realizadas no Brasil. O intuito deste texto foi indicar novos caminhos que podem vir a ser percorridos, nessa direção, para explorar a originalidade do pensamento de Eni Orlandi, a partir do que a autora escreveu há 40 anos em um livro que é um marco na história da AD.

Se, como intelectual marxista, Pêcheux buscava com sua reflexão contribuir para a constituição de uma ciência da história (como nos diz em O Discurso: Estrutura ou Acontecimento?), o autor nunca deixou de se interessar pela história das ciências, pelos compromissos políticos (ideológicos) das teorias linguísticas. Dado que não existe a possibilidade de metalinguagem, pois como sujeitos nunca estamos fora da linguagem, o que dizemos sobre ela, o que dizemos sobre o mundo como cientistas estará sujeito à mesma historicidade que nos constitui como sujeitos falantes.

É nessa direção, acreditamos, que a reflexão sobre paráfrase e polissemia de Eni Orlandi nos permite avançar, para compreender a historicidade das línguas e de nossas ideias sobre elas.

#### REFERÊNCIAS

AUROUX, Sylvain. Língua e Hiperlíngua. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, n.1, 1998, p. 17-30.

AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Campinas: Pontes, 1992.

CRYSTAL, David. *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press, 1997, 2a ed.

DESBORDES, Françoise. Les idées sur le langage avant la constitution des disciplines spécifiques. In: AUROUX, Sylvain (org.). *Histoire des idées linguistiques*: la naissance des métalangages, vol. I. Liège/Bruxelles: Pierre Mardaga, 1989, p. 149-161.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris: Seuil, 1972.

FERREIRA, Ana Claudia F. *Saberes linguísticos cotidianos*. *Porto de Letras*, Num. Especial, 2020, p. 324-351.

FLORES, Valdir do Nascimento; BARBISAN, Leci Borges; FINATTO, Maria José Bocorny; TEIXEIRA, Marlene. *Dicionário de Linguística da Enunciação*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni. *Análise de Discurso*: princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

ORLANDI, Eni. *A Linguagem e seu Funcionamento*: As Formas do Discurso. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987. [1983].

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso*: Estrutura ou Acontecimento? Campinas: Pontes, 1990 (1ª ed. em inglês: 1983).

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e Discurso*: Uma Crítica à Afirmação do Óbvio. Campinas: Pontes, 1988 (1ª ed. em francês: 1975)

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina, Quando a teoria "ignora Saussure": relações entre ciência, método e instrumentos técnicos na abordagem da língua. In: GRIGOLETTO, Evandra; CARNEIRO, Thiago César da Costa (org.). *Diálogos com Analistas de Discurso:* Reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje - *Dialogues avec Analystes Du Discours*: réflexions sur la pertinence de la pensée de Michel Pêcheux aujourd'hui. Campinas: Pontes, 2023, p. 132-144.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, Carolina; AQUINO, Edicarlos. Gramatização: o

conceito. In: MEDEIROS, Vanise; ESTEVES, Phellippe M.; et al. (org.) Na movência dos conceitos... Rio de Janeiro: Autografia, 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Linguística Geral.* 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

#### Sobre os autores

Alexandre Ferrari tem graduação (Licenciatura e Bacharelado) em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1989), Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (1999), Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006) e Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra (2014). Atualmente é Professor Associado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso de Orientação Francesa, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso jornalístico, mídias alternativas e sexualidades. Bolsista de produtividade PQ do CNPq.

E-mail:asferraris1901@gmail.com

Ana Cláudia Fernandes Ferreira é graduada (1999 a 2002), mestre (2003 a 2005) e doutora (2005 a 2009) em Linguística pela Unicamp. É docente do DL/IEL da Unicamp desde 2016 e Coordenadora Associada do Curso de Linguística do IEL/Unicamp desde 2023. Coordena o Grupo de Pesquisa O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas, credenciado no CNPq. Atualmente, pesquisa a construção cotidiana dos saberes linguísticos sobre a(s) língua(s) do/no Brasil.

E-mail: anacla99@unicamp.br

Andréa Rodrigues é Professora Associada do Departamento de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPLIN) e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores. Doutora em Letras pela PUC-Rio, com estágio de doutorado na École des Hautes Études em Sciences Sociales e Pós-Doutorado na UNIRIO. Líder, com Lívia Buscácio, do grupo de pesquisa NELID - Núcleo de Estudos em Língua e Discurso – UERJ, e membro do

grupo Conhecimento, história e língua - UNIR. Desenvolve pesquisas em Análise do Discurso, ensino de língua e formação docente.

E-mail: andrearodrigues.letras@gmail.com.

Bethania Mariani é professora titular no Departamento de Ciências da Linguagem da UFF. Atua na Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, nas linhas 2 (Estudos do Discurso, texto e tradução) e 3 (História, historiografia e política linguística). Desde 2018 é Editora Chefe da revista *Gragoatá*, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Em 2022 tornouse Coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos Científicos (FOCO) da UFF. É bolsista nível 1B CNPq e Cientista do Nosso Estado pela FAPERJ. Criou e organizou a Enciclopédia Virtual do Discurso <www.encidis-uff.com.br>. Seu livro mais recente é *Testemunhos de resistência e revolta. Um estudo em Análise do Discurso*, pela Pontes Editores, 2021.

E-mail: bmariani@id.uff.br

Carolina Fernandes é Professora Associada do curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa e do curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da UNIPAMPA, campus Bagé, RS. Tutora do Programa de Educação Tutorial - PET-LETRAS, desde abril de 2019, com bolsa FNDE. Doutora em Letras pela UFRGS, área de concentração Estudos da Linguagem, com especialidade em Análises Textuais e Discursivas e mestre pela mesma instituição e área de concentração. É licenciada em Letras pela UFSM com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Francesa e respectivas literaturas. Atualmente lidera o Grupo de Pesquisa Estudos Pêcheuxtianos (UNIPAMPA e outras instituições) e, como pesquisadora, participa do grupo de pesquisa Oficinas de Análise do Discurso (UFRGS).

E-mail: carolinafernandes@unipampa.edu.br

Carolina Rodríguez-Alcalá é pesquisadora e docente no Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Nudecri) e no Departamento de Linguística do IEL, da Unicamp. É doutora em Linguística pela Unicamp (2000). Realizou estudos pós-doutorais na ÉcoleNormaleSupérieure — Lettres et SciencesHumaines e na Universidade de Paris III — Sorbonne Nouvelle, França (2002-2003). Dedica-se principalmente aos seguintes temas: discursos sobre o guarani; nacionalismo linguístico; políticas de língua; gramatização do guarani (período colonial); relações língua - cidade; ambiência urbana; imagem e discurso visual.

E-mail: carolina@unicamp.br

Ceres Carneiro é doutora em Estudos da Linguagem pela UFF, é professora adjunta do Setor de Linguística, do Departamento de Estudos da Linguagem, da UERJ, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Letras. Coordena um projeto voltado para formação docente e outro para extensão universitária, ambos no âmbito dos estudos do discurso. Desenvolve pesquisa relacionando a Análise de Discurso de base materialista ao Feminino e à Mídia. Integra o grupo de Pesquisa MiDi – Mídia e(m) Discurso.

E-mail: cerescarneiro@gmail.com

Claudia Pfeiffer é pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos (Labeurb/Unicamp) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (IEL/Unicamp). Analista de Discurso, atua nas áreas Saber Urbano e Linguagem e História das Ideias Linguísticas, em temáticas como políticas de ensino, políticas de saúde e mudanças climáticas.

E-mail: claupfe@gmail.com

Eduardo Guimarães é professor titular de Semântica do IEL da Unicamp, pesquisador do Laboratório de Estudos Urbanos, professor visitante da Unemat e pesquisador do CNPq. Doutorou-se pela USP (1979). Foi professor visitante na UBA (Argentina)

e em Paris III (França). Foi presidente e tesoureiro da ANPOLL e Conselheiro da ABRALIN. Foi Diretor da Editora da Unicamp. Publicou, entre outros livros, *Texto e Argumentação; Semântica do Acontecimento; História da Semântica; Sujeito, Sentido e Gramática no Brasil; Un dialogue atlantique (co-org); Select Papers from the Ninth International Conference on the History of the Language Sciences (co-org); Análise de Texto; Semântica: Enunciação e Sentido.* 

E-mail: eduardo.gui@uol.com.br

Élcio Aloisio Fragoso é professor Associado no Departamento Acadêmico de Línguas Vernáculas (DALV/UNIR) e atualmente está como coordenador no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGML/UNIR). Possui mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fez estágio de Pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS/CAL/UFSM. Desenvolve pesquisa em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Lidera o Grupo de Pesquisa Conhecimento, História e Língua (GPeCHeLi-CNPq/UNIR). Coordena o Encontro Nacional em Análise de Discurso (ENADIS).

E-mail: elciofragoso@unir.br.

Eni P. Orlandi possui graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara (1964), mestrado em Lingüística pela USP (1970), doutorado em Linguística pela USP e pela Universidade de Paris/Vincennes(1976). Foi docente na USP de 1967 a 1979, onde ensinou Filologia Românica, Linguística, Sociolinguística e Análise do Discurso Pedagógico. De 1971 a 1974 ministrou a disciplina de análise de discurso no curso de especialização em tradução na PUC/Campinas. Atuou como docente do Departamento de Linguística do IEL, na Unicamp, de 1979 a 2002. Implantou e coordenou o Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Univás, de 2002 a 2018. É pesquisadora do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp, e professora

colaboradora do IEL da Unicamp. Atualmente é professora visitante da UNEMAT, atuando no ProfLetras e em Linguística. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso, linguística, epistemologia da linguagem, história das ideias linguísticas, história das ideias discursivas, e jornalismo científico. É pesquisadora 1A do CNPq.

E-mail: enip@uol.com.br

Evandra Grigoletto tem doutorado em Letras pela UFRGS (2005). É pós-doutora pelo programa de Linguística da Unicamp (2020). Atualmente, é professora Associada IV da UFPE, atuando na graduação presencial e à distância e no Programa de Pós-Graduação em Letras desta Universidade. É líder do NEPLEV (Núcleo de Pesquisas em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual). Foi coordenadora do GT de Análise do Discurso da ANPOLL (2016-2018). Coordenou também, em 2017, o programa PIBID "A leitura em linguagens diversas". Atualmente, coordena o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE e é vice Presidenta da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: sujeito, ideologia, mídia sociais digitais, memória, resistência.

E-mail: evandra.grigoletto@ufpe.br

Felipe Dezerto é professor titular do Departamento de Francês do Colégio Pedro II, atuando na educação básica e na Especialização em Ensino de Francês, da qual também é coordenador. Doutorado em Letras pela UFF, mestrado em Letras pela UERJ e graduação em Letras (português/francês) também pela UERJ. Faz pesquisas em Análise do Discurso e História das Ideias Linguísticas, tomando como objeto o ensino do francês no Brasil. Faz parte do NEFB (Núcleo de Estudos Franco-Brasileiros – CP2) e do GAL (Grupo Arquivos de língua - UFF).

E-mail: fbdezerto@hotmail.com

Fernanda Lunkes é professora adjunta da UFSB e professora colaboradora do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da UESC. Possui licenciatura em Letras-Português pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mestrado em Letras pela Universidade Estadual de Maringá e doutorado em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense. É vice-líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) MiDi-Mídia e(m) Discurso e integrante do NEPLEV-Núcleo de Estudos em Práticas de Linguagem e Espaço Virtual (UFPE). Suas principais pesquisas filiam-se à Análise de Discurso materialista, com ênfase nos discursos da/na mídia. E-mail: flunkes@gmail.com

Freda Indursky é Licenciada em Letras pela UFRGS, Mestre pela Faculté des Lettres et Sciences Humaines/Besançon, França, Doutora em Ciências da Linguagem pelo IEL/UNICAMP. Professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas/UFRGS. Professora convidada junto ao PPG-Letras/UFRGS. Publicou artigos em diferentes periódicos nacionais e estrangeiros. É autora de *A fala dos quartéis e as outras vozes* (Ed. da UNICAMP) e *O discurso do/sobre o MST: movimento social, mídia, sujeito* (Pontes). Projeto de pesquisa: *O papel das mídias na sociedade brasileira contemporânea*.

E-mail: freda.indursky@gmail.com

Gleiton Matheus Bonfante é doutor (2020) em Linguística Aplicada pela UFRJ. Pesquisador nas áreas de Linguística Aplicada Indisciplinar, Linguística Teórica, Filosofia da Linguagem, Etnografia Linguística, Linguística Queer, Estudos Foucaultianos, Pragmática, Semiótica e Ética. Entre seus interesses de pesquisa estão o imbricamento entre linguagem e neoliberalismo, entre linguagem e sexualidade e entre linguagem e ética. Atualmente se dedica a entender a presença do filósofo Espinosa na produção de conhecimento sobre linguagem, através do estudo da abrangência do materialismo crítico na Análise do Discurso pêcheuxtiana, em pós-doutorado financiado pela FAPERJ na UFF.

E-mail:supergleiton@gmail.com

Jonathan Ribeiro Farias de Moura possui graduação em Letras - Português-Espanhol; mestrado em Linguística pela UFRJ (2015); e doutorado pelo mesmo programa de pós-graduação (2018). Atualmente é professor-pesquisador na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - FIOCRUZ. É pesquisador do Laboratório do Discurso, Imagem e som - LABEDIS - do Museu Nacional-UFRJ. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso, discurso, imagem, história das ideias linguísticas, construções lexicais e o linguajar da comunidade LGBT+.

E-mail:jonathan.moura@fiocruz.br

Juciele Pereira Dias é professora do Departamento de Línguas e Literatura e do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UERJ. É bolsista Prociência (FAPERJ). Possui Doutorado em Letras pela UFSM, com estágio na Université de Franche-Comté (PDEE-CAPES), Pós-Doutorado pela UFF (PNPD-CAPES) e Pós-Doutorado Sênior pela UFRJ (PDS-FAPERJ). É líder do GRPesq Ciências da Linguagem na escola. E é vice-líder do GRPesqConhecimento, história e língua e do GRPesq O Cotidiano na História das Ideias Linguísticas. Tem experiência nas áreas de Letras e de Educação, com pesquisas, por uma perspectiva materialista, em Análise de Discurso, História das Ideias Linguísticas e História da Educação.

E-mail: juciele.dias@uerj.br

Lívia Letícia Buscácio é professora titular do Instituto Nacional de Educação de Surdos, onde trabalha na Educação básica e na Pós-graduação lato e stricto sensu, no Mestrado Profissional em Educação Bilíngue, atuando como coordenadora adjunta (2023-2025). Graduada em Letras (Português-Literaturas) pela UFRJ (2004), mestra em Literatura Brasileira e Teorias da Literatura pela UFF (2007), doutora em Estudos da Linguagem pela UFF (2014), com Pós-doutorado em Letras, especialidade Linguística, pela UERJ

(2021). Integra os GRPesq Discursividade, língua e sociedade, Arte Gesto Ação, e lidera, com Andréa Rodrigues, o GRPesq Núcleo de Estudos em Língua e Discurso (NELID). Tornou-se mãe em 2015.

E-mail: <a href="mailto:liviabuscacio@ines.gov.br">liviabuscacio@ines.gov.br</a>

Luciana Iost Vinhas é professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas do Instituto de Letras da UFRGS. Docente permanente nos programas de Pós-Graduação em Letras da UFRGS e da UFPel. Possui Doutorado em Letras pela UFRGS e Mestrado em Letras pela UCPEL. É líder do grupo de pesquisa Ordinário do Sentido e Resistência — OuSaR (UFRGS/CNPq). Desenvolve pesquisa sobre a relação entre corpo, mulheres e prisão.

E-mail: <u>luciana.vinhas@ufrgs.br</u>

486

Luciene Jung de Campos é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET) da UFRGS. Doutora em Estudos da Linguagem, do Texto e do Discurso (UFRGS). Graduada em Psicologia (PUCRS). Líder do coletivo de pesquisa ADESLOUCAR-SE!, com base nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso pecheutiana, que tem como foco de pesquisa a relação entre sujeito, arte, trabalho e psicanálise. Coordena o projeto de pesquisa O sujeito e seus deslocamentos: conceitos em dispersão no discurso. Pesquisadora no grupo de pesquisa Oficinas de Análise do Discurso: conceitos em movimento (UFRGS).

Email: <a href="mailto:ljungdecampos@gmail.com">ljungdecampos@gmail.com</a>

Luiz Carlos Martins de Souza doutorou-se em Linguística pela Unicamp (2012), com estágio doutoral na University of California, Los Angeles (UCLA/EUA, 2010), e pós-doutorado em Linguística pela UFRJ (2019). É professor na Faculdade de Letras da UFAM e no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA/ UFAM). Lidera o Laboratório de Análise e Criação Multimídia (LACRIMU/ UFAM), desenvolvendo trabalhos sobre identidades amazônicas e sobre as interfaces e relações entre

linguagem verbal, audiovisual, novas tecnologias, psicanálise, discursividades e ideologias. Também atua como cineasta.

E-mail: <u>lucamartins@ufam.edu.br</u>

Maria Cleci Venturini tem doutorado em Letras pela UFSM (2008) e pós-doutorado na Universidade de Coimbra (2017). Docente da UNICENTRO e dos PPGs em Letras da UNICENTRO e da UFPR. Coordena a área de Linguística, Letras e Artes (Fundação Araucária/ PR). É coordenadora do GT de Análise de Discurso da ANPOLL e líder do Grupo de Pesquisa Interinstitucional UNICENTRO-UFPR "Estudos do Discurso: entrelaçamentos teóricos e epistemológicos – GPTD".

E-mail: mariacleciventurini@gmail.com

Maria Cristina Leandro Ferreira tem graduação em Letras (1973), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFRGS (1974) e mestrado em Letras (1982) pela UFRGS. Doutorado em Linguística pela Unicamp (1994) e pós-doutorado em Análise do Discurso, em Paris 3, Sorbonne Nouvelle (2008), sob supervisão de Jean-Jacques Courtine, com bolsa CAPES. É Professora Titular do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na pós-graduação, como Docente Convidada. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística, com ênfase em Semântica, Teoria e prática da leitura Análise do Discurso, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, língua e equívoco; discurso, língua e ideologia; sujeito, leitura e texto; corpo, arte e cultura. Coordenou, de 2003 a 2013, o Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD),realizado em Porto Alegre. É Líder do Grupo "Oficinas de AD: conceitos em movimento».

E-mail: kittyleandro@gmail.com

Mariza Vieira da Silva é doutora em Linguística / Análise de Discurso pela Universidade Estadual de Campinas, com pósdoutorado em História das Ideias Linguísticas na École Normale

Supérieure Lettres & Sciences Humaines, em Lyon, França; professora aposentada; pesquisadora vinculada ao Laboratório de Estudos Urbanos da Universidade Estadual de Campinas. Seus objetos de estudo concentram-se em alfabetização, escolarização do português, políticas públicas de línguas.

E-mail: marizavs@uol.com.br

Mónica G. Zoppi Fontana é professora Livre Docente do Departamento de Linguística da UNICAMP, atuando nos cursos de graduação e de pós-graduação, nas áreas de Semântica da Enunciação e Análise de Discurso. Realizou Pós-doutorado unto à ÉcoleNormaleSuperièure Lyon / Laboratório Triangle (França). É bolsista PQ do CNPq. pesquisadora associada do Laboratório de Estudos Urbanos (LABEURB), NUDECRI/UNICAMP e participa do quadro docente do Mestrado Multidisciplinar em Jornalismo Científico e Cultural, IEL/LABJOR, UNICAMP. É pesquisadora associada do laboratório PLEIADE-Université de Paris 13. Sua pesquisa aborda as temáticas da enunciação e dos processos de subjetivação no discurso, em particular relacionadas às questões de gênero; desenvolve estudos em políticas e direitos linguísticos e em teorias da argumentação. Tem trabalhado nos campos do saber urbano e linguagem, do discurso político e no discurso jurídico.

E-mail: monzoppi@unicamp.br

Ronaldo Freitas é Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal Fluminense,onde desenvolveu sua tese sobre dicionários online. Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Fluminense, atua no Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias, na graduação em Letras, e na especialização em Literatura, Memória Cultural e Sociedade.

E-mail:ronaldofreitas.tec@gmail.com

Silmara Dela Silva é Doutora em Linguística pela Unicamp, mestre em Estudos de Linguagem pela Unesp-São José do Rio Preto e bacharel em Comunicação Social – Jornalismo pela Unesp-Bauru. É professora Associada do Departamento de Ciências da Linguagem da UFF e docente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. É líder do grupo de pesquisa MiDi – Mídia e(m) Discurso e pesquisadora do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS). Desenvolve pesquisa em análise dos discursos da/na mídia.

E-mail: silmaradela@gmail.com

Suzy Lagazzi é professora doutora aposentada do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Unicamp, e colaboradora no PPGL-IEL. Formada em Letras pela Unicamp, tem mestrado e doutorado em Linguística, pela mesma instituição. Integrante do Centro de Pesquisa PoEHMaS — Política, Enunciação, História, Materialidades, Sexualidades — do IEL/Unicamp, em suas pesquisas mais recentes na área da Análise do Discurso tem se dedicado a compreender processos que enfocam o social em suas diferenças constitutivas, em composições materiais diversas, com grande interesse por produções filmicas e fotográficas. Lidera, no CNPq, o GRPesq O discurso nas fronteiras do social: diferentes materialidades significantes e tecnologias de linguagem, em parceria com Guilherme Adorno de Oliveira.

E-mail: slagazzi@gmail.com

Vanise Medeiros é professora associada da UFF, com pós-doutorado pela Sorbonne Nouvelle Paris III. Bolsista do CNPq e Cientista do Nosso Estado (FAPERJ). Coordenadora do Grupo Arquivos de Língua (GAL) em parceria com Phellipe Marcel e uma das coordenadoras do Laboratório Arquivos do Sujeito (LAS) da UFF. Tem experiência na área de Letras, atuando em Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas.

E-mail:vanisegm@yahoo.com.br

Verli Petri possui doutorado em Letras pela UFRGS (2004) e pós-doutorado na Unicamp (2011). Atualmente é Professora Titular da UFSM. É coordenadora do Laboratório Corpus (PPGL-UFSM), pesquisadora do Centro de Documentação e Memória e líder do Grupo PALLIND — Palavra, Língua, Discurso. Atua nas áreas de Análise de Discurso e História das Ideias Linguísticas. Foi coordenadora do GT Análise de Discurso da ANPOLL (2021-2023). É Bolsista de produtividade em Pesquisa do CNPq.

E-mail: verlipetri72@gmail.com

Viviane dos Ramos Soares possui doutorado em Linguística pela UFRJ (2020), mestrado em Linguística (2009) e bacharelado e licenciatura em Letras (Habilitação: português-inglês) pela mesma instituição. É professora-pesquisadora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), unidade técnico-científica da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). É pesquisadora do Laboratório de Estudos do Discurso, Imagem e Som (LABEDIS) da UFRJ e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar Linguagem, Sociedade e Saúde (LISS/CNPq). Atua, principalmente, nos seguintes campos: Análise de Discurso, Saber Urbano e Linguagem, História das Ideias Linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa, Educação Profissional em Saúde.

E-mail:viviane.soares@fiocruz.br

### Índice remissivo de conceitos

#### A

Acontencimentos: 10, 62-64, 97, 115, 117, 239, 242, 271, 274, 276, 318, 352, 379, 394

Acontecimento discursivo: 12, 96, 134, 137, 140, 145, 148

Argumentação: 15, 36, 48, 104, 117, 221, 234, 241, 253, 303, 305-308, 310-314, 482, 488, 350, 352, 353, 357,

Assentamento teórico: 11, 24, 131

Audiovisual: 16, 215, 345, 346, 348, 362, 363, 487

Autoritarismo: 11, 13, 48, 70, 131, 182, 212, 216, 219, 220, 222, 224, 226,

227, 228, 232, 233, 305, 317, 318

В

Bilinguismo: 445, 446, 456, 457, 458, 460

 $\mathbf{C}$ 

Cisionismo: 163

Composição visual: 172-174, 176, 177, 349 Cursos de letras: 10, 63-67, 74, 76, 79

D

Denominações: 256-258, 282 Descolonização: 78, 90, 420, 439

Designação: 206, 211, 234, 242-244, 246

Dicionarização: 201, 409, 410, 292

Disciplinarização: 127, 137, 288, 292, 464

Discursividade prêt-à-porter: 275

Discurso autoritário: 14, 15, 17, 48, 87, 146, 150, 183, 187, 223, 224, 226, 228, 238, 239, 242, 244, 250, 255, 256, 257, 283, 318, 321, 326, 328, 330, 332, 333, 387, 468

Discurso lúdico: 87, 146, 318, 321, 330, 333, 334, 385, 387, 390, 397, 468

Discursos midiáticos: 195, 206, 255, 262

Discurso pedagógico: 11, 15-17, 24, 70, 82-85, 96, 137, 140-142, 147, 150, 255, 258, 286, 316-318, 321, 322, 326, 327, 330-332, 377, 384, 385, 387,

388, 397, 403-405, 429, 447, 482

Discurso polêmico: 15, 87, 146, 222, 224, 321, 328, 330, 331, 333, 385, 387, 398, 468

Discurso político: 13, 42, 81, 122, 129, 131, 161 194 212-216, 223, 226, 232, 233, 234, 235, 286, 364, 488

Discurso sobre: 205, 209, 265, 318, 382, 412, 419, 437, 441, 444, 464

Discurso de: 24, 41, 53, 81, 84, 134, 196, 227, 228, 303, 312, 347, 362, 363, 386, 403, 412, 479

Dispositivo teórico: 25, 150, 265, 366, 368, 369, 370, 372, 384

 $\mathbf{E}$ 

Educação de surdos: 18, 445-448, 452, 454-458, 460, 461, 464, 485

Efeito de sentidos: 121, 144, 355

Efemérides: 61, 62

492 Eni P. Orlandi: 27, 117, 253, 286, 366, 405, 406, 463, 482

Equívoco: 16, 97, 173, 174, 177, 178, 180, 252, 297, 319, 345, 346, 349, 354, 355, 392, 393, 439, 465, 471, 487

Escolarização do português: 96, 101, 105, 115, 488

Espaço urbano: 13, 182, 183, 186, 188, 190, 191, 192, 421

Exterioridade: 79, 97, 98, 238, 278, 306, 309, 311, 314, 381, 469

 $\mathbf{F}$ 

Fake news: 14, 268, 270, 274, 285, 286

Formas do discurso: 9, 10, 11, 12, 21, 24, 25, 27, 48, 70, 73, 76, 77, 89, 92, 96, 117, 119, 132, 134, 136, 148, 149, 151, 152, 160, 161, 164, 181, 182, 194, 210, 234, 242, 253, 266, 302, 303, 306, 307, 328, 330, 364, 382, 405, 422, 444, 467, 477

Funcionamento discursivo: 13, 16, 150, 161, 190, 212, 219, 227, 235, 258, 304,307, 310, 311, 312, 313, 314, 346, 347, 380

 $\mathbf{G}$ 

Gesto fundador: 10, 73, 74, 373

Gramatização: 10, 63, 64, 66, 67, 78, 291, 292, 301, 381, 420, 438, 463, 477, 481

Н

História das Ideias Linguísticas: 16, 17, 18, 89, 93, 288, 320, 376, 407, 419, 422, 423, 424, 425, 428, 430, 435, 436, 437, 440, 441, 443, 445, 446, 463, 467, 479, 481, 482, 483, 485, 487, 489, 490

Historicidade: 17, 19, 35, 64, 80, 81, 97, 162, 270, 272, 274, 284, 287, 300, 370, 410, 416, 448, 468, 476

#### T

Ideologia: 10, 14, 16, 24, 32, 71, 72, 73, 74, 80, 81, 84, 85, 107, 108, 120, 127, 154, 155, 158, 161, 164, 168, 178, 179, 182, 187, 189, 227, 228, 241, 244, 268, 277, 284, 286, 306, 308, 309, 313, 314, 345, 346, 348, 353, 362, 363, 364, 370, 386, 393, 396, 397, 406, 436, 455, 471, 483, 487

Imaginário (Formação): 14, 18, 156, 162, 193, 205, 210, 238, 252, 254, 256, 266, 269, 270, 271, 272, 273, 276, 280, 281, 282, 284, 289, 299, 300, 320, 323, 325, 345, 382, 420, 443, 447, 448, 451, 456, 460, 462

Indizível: 180, 239, 244, 245

Institucionalização: 30, 31, 37, 96, 104, 119, 137, 288, 301, 304, 329, 412, 424 Instrumento linguístico: 201, 290, 291-293, 410, 411

Instrumentos linguísticos: 17, 18, 90, 111, 113, 201, 254, 290, 291, 299, 300, 408, 409, 410, 411, 414, 419, 420, 443, 445, 446, 451, 463, 477

Inventário digital: 13, 195, 196, 199, 202, 205, 208, 209

#### $\mathbf{L}$

Língua escolar: 291, 292, 320, 329

Língua fluida: 431, 441, 442, 443

Língua imaginária: 300, 430-432, 441-443

Língua nacional: 11, 79, 89, 92, 96, 107, 108, 273, 341, 415, 438, 440, 446, 447, 451, 455, 465

#### $\mathbf{M}$

Manuais para professores 446, 461

Memória discursiva 18, 105, 113, 177, 273, 319, 358, 375, 391, 392, 461, 493

Metafuncionamento 310

Michel Pêcheux 151, 153, 154, 155, 164, 165, 195, 210, 212, 237, 286, 310, 316, 328, 346, 366, 367, 372, 380, 381, 382, 405, 429, 465, 467, 469, 477 Mídia 14, 110, 118, 180, 189, 195, 196, 197, 198, 199, 203, 206, 207, 208, 209

#### N

Narratividade 13, 236, 237, 238, 241, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 245, 246, 249, 250, 251

Nomeação 129, 131, 411, 412, 419, 420, 493

#### 0

Oralismo: 445, 446, 461, 493

Paráfrase 13, 14, 15,17, 18, 19, 24, 48, 54, 71, 80, 83, 120, 123, 144, 145, 180, 182, 183, 188, 192, 215, 230, 255, 291, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 332, 334, 349, 359, 360, 362, 379, 386, 388, 389, 391, 408, 418, 425, 426, 435, 440, 458, 462, 465, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 475, 476, 493

Paráfrase informativa: 308, 310, 311

Poesia/poema: 21, 47, 351, 355, 356, 358, 363

Polissemia: 13, 14, 15, 17, 18, 19, 24, 48, 71, 80, 83, 121, 144, 182, 183, 192, 222, 255, 256, 257, 266, 277, 278, 305, 306, 307,321, 328, 330, 332, 334, 359, 360, 362, 376, 386, 389, 401, 404, 425, 426, 435, 465, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 475, 476

Posição-autor: 388, 389 494

Posição-sujeito: 245, 403

Processo de diferenciação: 434, 439

Produção de conhecimento: 62, 77, 78, 79, 120, 129, 130, 306, 373, 440, 484

Produção de leitura 161, 162, 379

#### R

Repetibilidade: 237, 360

Resistência: 10, 12, 16, 32, 71, 75, 93, 118, 127, 129, 167, 168, 169, 170, 174, 176, 179

Reterritorialização: 71, 146, 147, 423, 428, 474, 475, 467

#### S

Saber linguístico: 423, 428, 467, 475

Saturação referencial: 15, 303, 307, 310, 493

Saúde: 14, 268, 269, 270, 274, 278, 279, 280, 281, 283, 285, 342, 463, 481, 490

Sentido: 9, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 42, 46, 47, 49, 56, 57, 58, 71, 74, 75, 76

Significação: 80, 87, 89, 93, 106, 142, 144, 145, 163, 182, 192, 198, 199, 200, 208, 244, 277, 286, 298, 313, 350, 357, 360, 361, 368, 377, 379, 386, 392, 419, 443, 456, 470

Silêncio: 16, 19, 30, 31, 43, 88, 89, 124, 128, 129, 131, 161, 169, 194, 234, 239, 242, 246, 253, 254, 325, 346, 361, 371, 470

Т

Testemunho: 59, 174, 180, 238, 241, 244, 245, 248, 249, 252, 253, 480 Textualização: 55, 120, 121, 127, 198, 200, 208, 258, 262, 270, 323

Tipologia de discurso: 83, 85, 86, 140, 161

Traduzibilidade: 298

Trajeto discursivo do olhar: 12, 177, 180

Trajeto temático: 201, 202, 204, 205-208, 374

Transferência de trabalho: 72

Verbetização: 17, 200, 201, 08, 408-411, 416, 417