Cássia Regina Coutinho Sossolote T/UNICAMP So74

"O Discurso de Vulgarização da Lingüística no Aparelho Escolar"

Este exemplar é a redação final da tese defendida por Cássia Regina Coutinho Sossolote e aprovada pela Comissão Julgadora em 06/12/94.

PROFA. DRA. INGEDORE GRUNFELD VILLAÇA KOCH

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profª.Drª. Ingedore G. Villaça Koch

Campinas
1994

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Para Armando, Kedma, Rosângela e Rodrigo

AGRADECIMENTOS

Durante aproximadamente nove meses, trabalhei árdua e ininterruptamente na pesquisa que está sendo apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Não há neste trabalho uma linha sequer que não tenha sido objeto de reflexão, de intensa reflexão que desenvolveu-se graças a um trabalho de extrema paciência.

Isso não me leva, contudo, a ter certeza de que o que se encontra aqui seja um trabalho sem deslizes, com um grau de coerência tal que o distinguisse de outros tantos. Talvez porque desejasse o melhor, o mais perfeito, uma dissertação imbatível, sofri tanto e tão intensamente.

Ao contrário, depois de tudo por que passei, tendo de enfrentar com coragem os limites internos e externos, compreendi que o perfeito constitui o possível. Tive assim de "resgatar" durante esse tempo, "o" processo de minha própria existência.

Terminando o trabalho, comecei então a refletir sobre os agradecimentos. E é, neste momento, que começo a reconhecer o que significa um trabalho de co-autoria.

Que nem uma linha sequer eu teria escrito, se não tivesse adentrado ao arquivo que privilegiei, isto já me parece um fato consumado.

No entanto, livre do peso de uma dissertação, começo a me lembrar dos discursos ordinários, das pessoas que me cercam e que, nesse processo, me envolveram com o seu afeto. Quero então agradecer a pessoas que, há bem pouco tempo, teriam passado em branco pela minha vida.

Para resgatar as cores e, enfim, a vida, agradeço:

A Maria, pela fé inabalável no Deus de Amor.

A Luzia, com quem aprendi o valor de uma grande amizade.

A Marília, que me fez enxergar que não há processo de conhecimento sem disciplina.

A Nilza, cuja sede de conhecimentos influenciou a retomada deste trabalho.

A Gina que entre risos e palavras sutis tem me feito encarar a "realidade" dos fatos.

A Vilma, com quem aprendi que os obstáculos podem ser superados pela força do trabalho.

Aos colegas da EEPSG "Léa de Freitas Monteiro" da cidade de Araraquara e, em especial, aos professores da área de língua portuguesa, com quem tive oportunidade de trabalhar em 1993. Com os amigos Mônica, Cleide, Alberto, Elvirinha, Márcia, Nilza e Magali, partilhei momentos de incerteza e de euforia na difícil caminhada pedagógica.

A Gisele, Concheta e Sérgio pelos serviços prestados na área de inglês instrumental, na normalização da bibliografia e do corpus e na digitação do presente texto.

A Armando, Kedma (in memoriam), Rodrigo, Rosângela, Serginho e vó Santa, minha família, cujo amor sem limites tem sido uma âncora, um porto seguro durante as tempestades inesperadas. Um lugar seguro para onde se pode retornar e de onde tenho alçado pequenos vôos.

Aos professores Edson do Carmo Inforsato e Maria Celeste Consolin Dezotti, mestres nas áreas de Didática e Grego da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, Campus de Araraquara, interlocutores atentos, que, em, diferentes momentos, criaram condições para que o que estava represado viesse enfim a desaguar.

A João Wanderley Geraldi, dedicado à causa de ensino, com que estabeleci os contatos preliminares.

A Kanavillil Rajagopalan, pelas observações valiosas por ocasião da qualificação do projeto dessa pesquisa e a Rodolfo Ilari, pela solicitação de bolsa a FAEP.

A Eni Orlandi, em cuja reflexão me perdi.

A Ingedore, cuja orientação ultrapassa os limites da presente pesquisa. Com ela aprendi o que definitivamente significa considerar o Outro como constitutivo da unidade imaginária do sujeito. Com ela aprendi a diferença entre isenção e respeito pelo que constitui uma outra forma de reflexão.

A Ibrahim Elias Goraib e Neiva Aparecida da Silva Mayor, cujo trabalho clínico e analítico evitaram um grande naufrágio. Aprendendo a "enfrentar" a minha própria dor, sem resistir ao movimento das marés, pude enfim vir a realizar estre trabalho de pesquisa.

E por último ao CNPq, à UNICAMP pela bolsa de monitoria e à FAEP, pela ajuda financeira.

Campinas, outubro de 1994.

RESUMO

Quando se trata de entender o ensino de língua portuguesa no interior do aparelho escolar, a tendência tem sido observar os processos de interação professor-aluno, tanto quanto os conteúdos e as metodologias que vêm sendo adotados no ensino de língua materna.

Muitos trabalhos, no entanto, vão além do diagnóstico, propondo soluções que apontam, de maneira inequívoca, para a relevância das teorias lingüísticas no ensino de língua materna. Dito de outro modo, os estudos sobre a aquisição da escrita vislumbram, na Lingüística, a possibilidade de mudanças. O professor de 1º e de 2º grau teria, assim, a injunção de buscar, em outras fontes, referências teóricas que o afastassem progressivamente da Gramática Normativa.

O objetivo do presente trabalho se aproxima dos trabalhos de Lingüística aplicada, à medida que visa refletir sobre as condições de produção de um discurso pedagógico que levasse as últimas conseqüências a dimensão política do ensino, dimensão que lhe é constitutiva. Evidentemente sem alimentar a ilusão de que a transformação de suas condições de produção dar-se-ia de forma imediata, já que os processos sociais não têm a sua origem no sujeito: professores e alunos da rede oficial de ensino.

No entanto e em virtude do fato de a Análise do Discurso de tradição francesa influenciar esta reflexão, tornou-se possível observar que o fazer discursivo do professor não se restringe às práticas pedagógicas. No jogo de papéis institucionais que envolvem a interação com os alunos, com os pais, com os pares e com a própria Secretaria de Educação, poder-se-ia encontrar outras respostas para os impasses no ensino de língua portuguesa.

Foi assim que se tomou como ponto de partida dessa pesquisa o discurso do professor em relação à Secretaria de Educação e particularmente, o discurso do professor sobre os documentos oficiais que visam instruir a sua prática pedagógica.

Em face dos efeitos de sentido que vêm sendo produzidos pelos discursos publicados pela Secretaria de Educação, partiu-se para a análise de um conjunto textual, privilegiando-se a análise e a interpretação dos lugares enunciativos nos quais o sujeito desse discurso vem a inscrever-se.

Caracterizar o funcionamento discursivo do Projeto Ipê, produzido com a intenção de oferecer subsídios para a implementação das novas propostas curriculares de língua portuguesa para o 1º e para o 2º grau, datadas de 1984 e 1990, respectivamente, constitui o objetivo do presente trabalho que, no limite, propõe-se a explicitar outros fenômenos que interferem nas práticas pedagógicas, ligadas aos lugares enunciativos que dominam a produção dos discursos fundadores da nova política educacional que a Secretaria de Educação vem tentando implementar.

ÍNDICE

Agradecimentos

Resumo

I. Introdução ..... p.2 a 9

II. Discussão Prévia

Uma Leitura Preliminar do Corpus ..... p.10 a 28

III. Uma Apresentação das Principais Discussões Teóricas sobre a Prática de Vulgarização Científica ..... p.29 a 78

IV. Alguns Pressupostos Teóricos da Análise de Discurso de Tradição Francesa ..... p.79 a 108

V. Uma Amostragem da Análise dos Dados ..... p.109 a 127

VI. Considerações Finais ..... p.128 a 137

VII. Referências Bibliográficas ..... p.138 a 140

VIII. Bibliografia Consultada ..... p.141 a 144

Anexos p.145

I - INTRODUÇÃO

A seleção do objeto da pesquisa em curso, o qual tematizei como **"O Discurso de Vulgarização da Ciência Lingüística"** é resultado da experiência profissional que tive, no período de 1986 a 1987, como professora de língua portuguesa junto à Rede Oficial de Ensino.

No entanto, o discurso enquanto objeto de pesquisa pouco ou nada tem a ver com a prática docente propriamente dita. Evidentemente não porque não houvesse um interesse genuíno de minha parte em repensar as práticas pedagógicas envolvidas no ensino de língua materna. À literatura que rediscute metodologias e conteúdos de ensino tive acesso antes mesmo de ingressar no magistério[1].

Assim sob a influência de um histórico que envolvia, de um lado, a minha experiência profissional e, de outro, as leituras que foram sendo feitas, parecia-me que, antes de inovar, radicalmente, as atividades pedagógicas voltadas para o campo do ensino de língua materna, era premente vencer um obstáculo ligado à resistência do professor avesso a qualquer tipo de mudança.

Foi com essa idéia "pré-concebida" – com a qual me identifiquei lendo autores eminentes – que comecei a lecionar.

Em decorrência desta visão "pré-estabelecida", as melhores ocasiões no exercício de minha profissão não poderiam ser outras senão aquelas em que os professores se reuniam para a discussão de questões relativas ao ensino. Embora restrigindo-se a reuniões de planejamento e a

---

1 Consta dessa literatura o material que veio a integrar o meu corpus de análise. Tive acesso aos fascículos do Projeto Ipê (SÃO PAULO/SE/CENP, 1985), organizado para os professores de 1º grau da Rede Oficial de Ensino, no último semestre do curso de graduação em Letras, ocasião em que realizei um trabalho de iniciação científica junto ao Departamento de Didática do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação (ILCSE), UNESP, Campus de Araraquara, visando à seleção de critérios para a adoção de livros didáticos de 5ª a 8ª séries.

cursos de reciclagem com trinta horas de duração, o que lhes confere um caráter eventual quando comparadas à docência, a participação nesses eventos acabou me alertando para um fato em particular[2]. A despeito dos esforços dos órgãos educacionais em promover reflexões extraclasse a respeito da prática docente, os professores rejeitavam as propostas inovadoras da Secretaria de Educação (SE).

Impossilitada de dar uma explicação mais científica, interpretei tal atitude como um argumento a favor de minha hipótese inicial. O grande entrave da instituição escolar, sem dúvida alguma, era o professor. Isto porque me parecia que nem mesmo os mais céticos podiam ignorar a nova política educacional que os órgãos ligados à Secretaria tencionavam implementar.

Visando conjugar ao projeto de democratização do ensino que emergiu entre as décadas de 60-80 uma mobilização de caráter notadamente qualitativa, em oposição à interface quantitativa que até então vinha tendo proeminência, a demanda dos órgãos educacionais centrou-se nos conteúdos programáticos selecionados e na metodologia reiteradamente aplicada, os quais deveriam ser repensados.

Movida, então, pela premência de executar o seu projeto de intenções, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) da

---

2 O estatuto do magistério – Lei Complementar nº444 de 27/12/85 – que regulamenta as jornadas de trabalho de ocupantes de cargo docente da Rede Oficial de Ensino distingue horas-aula e horas-atividade. Estas corresponderão a 20% da jornada semanal de trabalho. Embora sejam destinadas à participação em reuniões pedagógicas, bem como à preparação de aulas, correção de trabalhos e provas, pesquisa e atendimento a pais e alunos, conforme disciplina o Decreto nº 24.632, de 10/01/86, na prática funcionam mais a título de descanso remunerado em face do número excessivo de horas-aula. Constituem exceção as atividades de correção de provas. Mesmo as reuniões pedagógicas, nas raras ocasiões em que são promovidas, só têm um caráter obrigatório para os docentes substitutos, contratados por tempo determinado, já que a participação em tais eventos, na época do processo seletivo, será computada como títulos.

Secretaria de Educação do Estado de São Paulo designa, em 1978, uma comissão composta por professores universitários para preparar **"Os Subsídios para a Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau"**. E quase uma década depois, em 1985, a universidade é chamada novamente para elaborar o Projeto denominado Ipê, composto de três fascículos. Não se omitindo à prestação de serviços à comunidade – um dos pilares que sustentam a sua atividade intelectual – a Universidade atende a tal demanda.

O tiro, no entanto, saiu pela culatra. No caso específico do ensino de língua materna – disciplina que particularmente me interessa dada a minha condição de professora de Língua Portuguesa – o que verifiquei foi que os professores tinham aversão a toda a reflexão que parecia ter sido gerida a partir da Lingüística, a qual se mostrava sob a forma de leituras não-autorizadas de seu discurso científico.

Observava, meio estupefata, que a estratégia de desconhecimento e de rejeição à Secretaria não era similar à adotada em relação a esta ciência[3].

De tudo quanto se dizia em relação à primeira, contestava-se, particularmente, a discrepância entre o discurso oficial com vistas à "democratização" da escola pública e as condições de exercício profissional que coibem qualquer iniciativa neste sentido. Este era o veio temático do discurso contestatório do professor, que se materializava através de muitas falas. Todavia só identifiquei esta regularidade temática com o decorrer do tempo, momento em que abandonei minha hipótese inicial, na qual o professor estava colocado como algoz do sistema, em favor de uma outra que o vê completamente submetido às coerções institucionais. Dito de

---

3 Estas estratégias não devem ser relacionadas à atividade de um sujeito consciente. Afetado pela ideologia e pela "ilusão" necessária da evidência referencial, o sujeito formula o seu dizer em relação a uma dada posição na luta ideológica de modo a colocar resistência e, no limite, a desconhecer tudo o que possa desestabilizar tal evidência, condição para a constituição do sujeito e do sentido (Pêcheux e Fuchs, 1975).

outro modo, de nada adiantaria um discurso progressista, um discurso de vanguarda, em uma instituição de funcionamento "obsoleto", marcado pela lógica funcional do sistema vigente.

É necessário enfatizar que as circunstâncias que me fizeram mudar de posição em relação aos fatos observados eram bastante diferentes, pois a experiência profissional, forçosamente, me distanciava da graduanda talvez um pouco ingênua em relação às coerções institucionais.

A vivência como docente foi me colocando questões para as quais não consegui dar, nem mesmo, respostas parciais, pois sentia enorme dificuldade em operacionalizar as propostas de ensino sugeridas pelos cientistas da linguagem.

Em decorrência deste fato, mesmo me identificando com o discurso de vulgarização da Lingüística – ao contrário do que ocorre com a maioria dos colegas no âmbito da S.E. – buscava referências na Gramática Normativa, tão criticada nestes documentos.

Assim sendo, o projeto de levar o aluno a produzir e a interpretar textos do modo mais eficaz possível, eu diria ter ficado a nível de intenções, visto ter predominado o ensino da gramática, de suas categorias eletivas: a palavra e a frase. Acabei ensinando, a contra-gosto, uma metalinguagem.

Constituem exceção as ocasiões em que lancei mão dos exercícios estruturais de substituição com base em alguns padrões oracionais. Deve ser dito que o modo como me apropriei desses exercícios acabou inviabilizando qualquer possibilidade de inovação pedagógica, pois jamais soube dizer a que me levaria a sua aplicação.

Abro aqui um parêntese para relatar as circunstâncias em que tive acesso à metodologia de ensino que expõe os alunos a padrões oracionais próprios a sua língua materna, visando desde a substituição, a mudança e a transformação de certos constituintes, sem que isto implique

na mudança de número das cadeias de "posições", até a modificação do número de "posições" a partir de um dado padrão frasal.

Tudo começou em um estágio que realizei junto ao Departamento de Didática do Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, quando estava prestes a licenciar-me. Pressentindo as dificuldades ligadas à docência, voltei-me para a elaboração de um instrumento de análise, visando à avaliação e à seleção de livros didáticos de 5ª e 8ª séries.

Para elaborar um instrumento segundo critérios lingüísticos, fui tendo acesso a uma literatura que se especializa na reflexão sobre o livro didático, dado o seu caráter notadamente "institucional".

Através dessa literatura que provém da didática de línguas, entrei em contato com uma nomenclatura que denota, em primeira instância, o interesse em valorizar as situações reais de uso da língua.

Enfatizando-se os diferentes contextos em que os falantes servem-se da língua materna enquanto instrumento de comunicação, desenvolve-se toda uma reflexão pedagógica, sob as diferentes formas do "vivido". A valorização cultural do aluno é considerada condição sine qua non. Influenciam esta reflexão, a Teoria da Variação, a Pragmática, o Gerativismo, tal como incorporados, no discurso pedagógico, com a finalidade de enfatizar a competência comunicativa dos usuários da língua.

Em conseqüência deste fato, novos parâmetros são fixados. Não mais exercícios de língua, com abuso excessivo de metalinguagem, e sim produção e recepção de textos.

Partindo então dessa concepção de vanguarda, elaborei um instrumento que demonstrou, naquele momento, ser operante, dado ter podido distinguir os manuais tradicionais de alguns que seguiam essa nova linha pedagógica.

Chamo a atenção para o fato de que os exercícios de língua propriamente ditos, elaborados segundo esta nova proposta, estavam sob a influência da gramática estrutural.

Roulet (1978, p.24), refletindo sobre os pressupostos epistemológicos que subjazem à lingüística estrutural, aponta para o fato dela "refletir uma concepção behaviorista da linguagem que, principalmente sob a influência do psicólogo Skinner, iria propor um modelo de aprendizagem que permitia aos alunos adquirirem os automatismos necessários à prática da língua falada na comunicação cotidiana". Automatismos, cuja aquisição encontra-se dependente do esquema reacional estímulo-resposta. Em termos de concepção sobre o sujeito da aprendizagem, deparamo-nos com aquela que o considera como "tábula rasa", fato que descontrói o projeto teórico que caracteriza a década de 70 e o início da década de 80.

No entanto, sem ter consciência dos pressupostos teóricos a partir dos quais o estruturalismo constituiu-se, vivia em um eterno dilema, justamente por falta de metalinguagem. De um lado, enredada na obssessão com a produção e a recepção de textos, de outro, "trabalhando" com uma teoria que não ultrapassava os limites da frase. A hipótese de que o texto seria uma soma de frases há muito encontra-se rejeitada. Em decorrência deste fato, crer que a partir da aumotização do maior número possível de padrões oracionais o aluno possa chegar à produção de uma unidade de maior extensão já não encontra nenhuma sustentação teórica e metodológica.

Naquele momento, então, em que vivia sob o efeito de um paradoxo de natureza teórica, as convicções iniciais deram lugar a incertezas. Foi assim que a gramática normativa passou a constituir o único quadro de referência para a transmissão de conhecimentos sistemáticos, dado ser este um dos papéis do professor dentro da instituição escolar.

É preciso frisar, desde já, que a descrição que acaba de ser feita já é uma interpretação da experiência vivida. Naquelas circunstâncias, transferi ao funcionamento da instituição escolar as dificuldades de

incorporar a Lingüística às práticas pedagógicas. E isso sob a influência de uma reflexão gerida dentro do marxismo-estruturalista, a que o professor passou a ter acesso através dos cursos promovidos pela própria Secretaria.

Observa-se assim que, entre a hipótese atual que orienta a pesquisa em andamento e a inicial, houve um período de transição no qual me apropriei de um discurso produzido dentro de um paradigma científico.

Restava responder por que o professor distorcia as palavras do lingüista de um modo tão flagrante, já que era esta a sua estratégia de rejeição e de desconhecimento à ciência da linguagem.

O prenúncio de uma resposta despontou no momento em que tive acesso ao discurso científico tal qual ele é produzido dentro da academia e à forma de conhecimento gerida pela escola francesa de Análise do Discurso (AD).

Comecei preliminarmente por constatar a existência de um deslocamento entre o conhecimento produzido pela comunidade científica e o seu discurso de "vulgarização", vindo, posteriormente, a deparar-me com o discurso como um objeto passível de investigação, objeto até então desconhecido, cuja especificidade me fez dar um passo atrás.

Inscrito na relação da língua com a ideologia, o discurso enquanto objeto teórico tem uma materialidade que prescinde do recurso ao funcionamento das instituições para a explicação dos efeitos de sentido produzidos nos processos de interlocução.

E isto porque a materialidade do discursivo, segundo formulação de J. J. Courtine (1982), manifesta-se na língua, cujo funcionamento é afetado pela instância ideológica.

Guardadas as devidas proporções, a relação que se estabelece entre o funcionamento institucional e o funcionamento lingüístico, este último devendo ser referido sempre ao discurso – objeto integralmente lingüístico e integralmente ideológico –, é similar à que ocorre entre a

instância econômica e a instância ideológica. Relações de determinação e de contradição.

Pois bem, o fato de ter o discurso uma ordem própria colocou-me a injunção de rever as hipóteses formuladas fora do conhecimento produzido pela ciência.

Dentro da perspectiva instaurada pela AD, já não haveria lugar para pensar o comportamento do professor como um conjunto de atitudes que seriam verbalizadas através da linguagem.

O que então adjetivei como sendo comportamentos de rejeição, de aversão, e, no limite, de desconhecimento, passaram a ser tratados como atos de linguagem produzidos a partir de uma dada posição em uma conjuntura ideológica.

Se, portanto, o que conta no processo de constituição dos sentidos são as posições dos interlocutores entre si e em relação ao objeto discursivo, a investigação a respeito do modo de funcionamento do discurso de vulgarização da ciência Lingüística encontra toda a sua justificativa.

Ela nos oferecerá, simultaneamente, evidências para explicar a constituição do discurso de rejeição e de desconhecimento do professor à Lingüística, a partir de condições sócio-históricas suficientemente objetivas vividas pelos protagonistas do discurso, bem como elementos incisivos do embate ideológico que tem lugar no interior das instituições da sociedade civil.

II - DISCUSSÃO PRÉVIA

UMA LEITURA PRELIMINAR DO CORPUS

Tendo colocado, na parte introdutória deste trabalho, o problema que suscitou a presente pesquisa e que consiste em responder por que o discurso produzido pela Secretaria de Educação, através da CENP, "está na origem"[4] de um fenômeno de interincompreensão[5], passarei a explicitar o que chamei de "leituras não-autorizadas do discurso da Lingüística", lugar onde se mostra o afrontamento explícito do professor de 1º e 2º graus, tanto em relação à Secretaria de Educação - instância responsável pela publicação dos materiais instrucionais destinados aos docentes da Rede Oficial de Ensino - como em relação à Universidade, responsável pela "divulgação" do discurso produzido em seu interior.

Para explicitar os "equívocos", ou melhor dizendo, os efeitos de sentido que se produzem no processo de leitura, farei referência a um dos acontecimentos que parecem estar na sua origem.

Trata-se do curso *Quem Quiser que Conte Outra*, promovido pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da S.E., que se constituiu segundo as diretrizes do Projeto Ipê (SÃO PAULO/SE/CENP, 1985).

Tendo como objetivo a atualização e o aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios, este Projeto integra um acervo constituído para subsidiar a implementação das novas propostas curriculares de Língua Portuguesa para o 1º e para o 2º grau, datadas de 1984 e 1990, respectivamente.

---

4 As aspas justificam-se, dado que para a Análise do Discurso a origem de um discurso seria impensável, pelo fato dele constituir-se no espaço do interdiscurso, onde funcionam diferentes representações sobre os interlocutores e o referente. Assim, quando afirmo que O Discurso de Vulgarização da Lingüística "está na origem" do que chamei de discurso de rejeição à Lingüística é no sentido de que ele oferece matéria-prima representacional para esse discurso.

5 O conceito de interincompreensão tal como será usado neste trabalho encontra-se em Maingueneau (1984).

Quem Quiser que Conte Outra – curso com trinta horas de duração – realizou-se no período de 05 de agosto a 25 de outubro de 1986, trazendo a público uma discussão com a qual os docentes da rede oficial pareciam estar familiarizados: o ensino de língua materna.

Este tema está presente sempre. Nas propostas curriculares; nos "subsídios" às propostas, destinados à discussão teórica dos objetivos a serem atingidos no interior da escola pública; nas publicações voltadas especificamente para a prática, momento em que se apresentam ao professor sugestões sobre tipos de atividades a serem desenvolvidas.

O Projeto Ipê não foge à regra. Organizando-se em torno desta mesma temática, os títulos de cada um de seus três fascículos – *O Ensino de Língua Portuguesa; Português e Ensino de Gramática; Texto, Leitura e Redação* – dão evidências do quanto é premente para os órgãos educacionais reverter o quadro de fracasso escolar que atinge a rede oficial de ensino como um todo.

Logo na apresentação do Projeto Ipê, encontram-se colocadas as intenções dos cientistas da linguagem em relação aos artigos de sua autoria. Essas intenções podem ser depreendidas do enunciado que segue:

> *"A programação proposta oferece fundamentos para que o professor possa repensar a sua prática educativa e possa reorganizar o cotidiano das aulas de Língua Portuguesa nas oito séries do 1º grau" (SÃO PAULO/SE/CENP, 1984, p.4).*

No entanto, apesar de os parâmetros para a democratização do ensino estarem definidos - leis foram criadas para amparar as publicaçôes da SE/CENP, recursos materiais foram alocados para a distribuição gratuita deste material instrucional, recursos humanos[6] foram previstos para a organização do evento, bem como promoçôes funcionais para os participantes, de acordo com o artigo 49 do estatuto do magistério (Lei Complementar nº 444 de 27/12/85) - ouvia-se entre os professores de 1º grau, público-alvo deste projeto, um murmurinho que parecia minar o próprio acontecimento.

Nos momentos informais, nas conversas não-monitoradas, os professores diziam "proporem os lingüistas o abandono do ensino da gramática tradicional".

Nessas ocasiões, eram freqüentes indagações dos professores que correspondem aproximadamente aos seguintes enunciados:

"Como um pesquisador, um cientista da linguagem poderia fazer uma proposta como esta?"

---

6 Dentre o corpo técnico-administrativo, a qualificação profissional é bastante diferenciada. Há os que coordenaram o acontecimento fora do âmbito da S.E., estabelecendo contatos com a Universidade, distinguida como uma das instâncias que deveria participar do evento, como aqueles que divulgaram o acontecimento internamente. São os burocratas que fazem cumprir as leis que legitimam este modo de funcionamento do aparelho escolar.

"Como respeitar a criança, deixando-a falar como quiser?"[7]

---

7 Possivelmente, a autoria desses enunciados pode vir a ser questionada, por falta de dados que comprovem a sua validade empírica. Com efeito, como os anexos não dão acesso às representações dos professores de 1º grau em relação ao seu interlocutor e ao objeto de seu dizer, descreverei algumas situações de conflito experimentadas por ocasião da aplicação dos questionários.

Começo, então, fazendo menção aos momentos que antecederam a sua aplicação. Embora tenha havido dos dois lados um esforço para "interagir" – de minha parte, sempre procurei enfatizar o fato de ser professora da rede pública e de sentir na pele as mazelas do sistema – observava que os professores, sempre dispostos a colaborarem com a presente pesquisa, demonstravam uma forte censura em relação à Universidade, pelo fato de se referirem, logo de início, as suas condições de trabalho em face dos professores universitários que gozam do privilégio de terem bons salários, jornada docente extremamente reduzida, possibilidades de dedicarem-se à pesquisa. Tudo isso acrescido do fato de sua clientela ser de primeiro mundo, ao contrário da rede oficial de ensino, que recebe um contingente cada vez maior de alunos, cuja situação é de miséria e indigência. Da forma como essas considerações eram feitas – "Vocês podem..., enquanto nós..." – os professores mostravam-se reticentes também em relação a mim, possivelmente pelo fato de a pesquisa em andamento desenvolver-se e ser financiada graças à Universidade que recebe subvenções de órgãos externos.

Um segundo momento que revelou uma forte censura da parte do professor foi aquele em que lhe pedia para responder o questionário. Qual não foi minha surpresa quando um dos professores entrevistados sugeriu que eu própria escrevesse, dada a sua dificuldade de usar a escrita. Novamente foi feita referência a sua jornada de trabalho, considerada um obstáculo para o seu crescimento intelectual. Um caso limite foi aquele em que o professor perguntou-me algo do tipo: "O que é mesmo que você quer que eu responda?".

Em face dessas dificuldades, recorri a uma outra estratégia. Pareceu-me que entrevistando a Assistente Pedagógica local, teria maior êxito. Acostumada a dar cursos de treinamento aos professores da rede pública, a sua fluência seria bem maior, havendo, inclusive, a possibilidade de uma tomada de posição diante das perguntas elaboradas com o propósito de avaliar o processo de implementação da nova proposta curricular. Ademais, o acesso a esses dados anteciparia o que procurava encontrar entrevistando os professores, ou seja, atos de linguagem que constituem um fenômeno de interincompreensão.

Com o gravador em punho, parti para a entrevista. Nova surpresa, já que a Assistente Pedagógica recusou-se a responder as perguntas alegando maior facilidade para a escrita. "Paradoxo do observador" ou ...?

Novo fato. Por ocasião da entrega do questionário, já que a entrevista face a face tinha sido descartada, a Assistente Pedagógica entregou-me o questionário respondido a lápis, fato que me deixou intrigada. Se desde a 5ª série do 1º grau, o professor de português demonstra uma certa compulsão para que o aluno utilize só a caneta, como explicar o comportamento "atípico" dessa Assistente?

Parece-me que isso equivale a uma tentativa de ocultar-se, de silenciar-se através de seu dizer.

A este respeito, cito o artigo A função mais própria da universidade e sua configuração histórica, escrito por Orlandi (1988b). Refletindo a respeito do que se tem chamado de prestação de serviços à comunidade, Orlandi discute com coragem os efeitos dessa função que a universidade tem-se colocado em relação ao ensino primário e secundário.

Partindo do fato de que os professores do 1º e 2º graus padecem de um mal que vem sendo rotulado como "carência técnico-pedagógica", expressão que dissimula a sua incapacidade profissional, a intervenção da Universidade, segundo Orlandi (p.30), "pode ser traduzida por "filantropia intelectual", "salvacionismo", uma espécie de pronto-socorro universitário, quando não é maldisfarçado jesuitismo (forma radical de paternalismo que, por sua vez, é um autoritarismo com disfarce, etc.)".

Disto decorre que a intervenção científico-pedagógica, distinguindo categoricamente a pesquisa da atividade de dar aulas, corrobora a divisão de trabalho e as diferenças estabelecidas institucionalmente.

Segundo Orlandi, o que a prestação de serviços "propicia é o 'estar no lugar de', o apropriar-se do lugar do outro" (p.31), fato que se evidencia através da forte compulsão para o silêncio que perpassa desde o confronto explícito determinado pela imagem que o destinatário tem do enunciador ($I_B(A)$) – afinal "quem é ele para que me fale assim?" – até o consentimento explícito de ser falado por, representação imaginária que se constitui a partir de processos discursivos, cujo elemento imaginário dominante se funda na imagem que o destinatário faz da imgame que o enunciador tem do referente ($I_B(I_A(R))$).

A indignação do professor levava-o, assim, a desautorizar as palavras da Lingüística em favor de sua própria concepção de linguagem, calcada na tradição gramatical greco-latina.

Colocando-me na condição de intérprete, parti para os juízos de valor. Estas indagações constituíam, para mim, de fato e tão somente, uma distorção flagrante das palavras do lingüista.

Algumas passagens dos artigos do Projeto Ipê (SÃO PAULO/SE/CENP, 1985) mostravam-me o equívoco dessa leitura.

> *"Parece-me que simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como objeto do processo de ensino, é desconhecer que a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (Gnerre, 1978 apud Geraldi, 1985, p.19).*

> *"Especificamente para essa clientela, parece necessário tomar consciência de que o objetivo continua sendo o domínio da variante culta, inclusive em suas modalidades escrita e literária, mas a metodologia não pode ser a mesma que se aplicaria com sucesso a alunos cujo comportamento lingüístico prévio fosse equivalente à variante padrão ou próxima dela" (Ilari e Possenti, 1985, p.7).*

Como explicar as interpretações "errôneas", se há referências explícitas, em favor do ensino da língua culta?

A primeira hipótese levantada foi a de que o professor é um mau leitor, incapaz de fazer uma leitura literal do texto.

A segunda hipótese, a que passou a nortear esta pesquisa, é a de que estas interpretações não são da ordem do legível. Constituem, ao contrário, estratégias de desconstrução do discurso da Lingüística, tal como foi vulgarizado no Projeto Ipê.

Orlandi (1988a), rediscutindo a questão da relação autor-texto-leitor do interior da Análise de Discurso de tradição francesa, corrobora, de modo decisivo, a última hipótese levantada.

Posicionando-se contra certas concepções que correlacionam a legibilidade de um texto às suas qualidades intrínsecas, a autora faz avançar a reflexão sobre a produção da leitura, à medida que os sentidos gerados neste proeesso são considerados, antes de tudo, efeitos de sentido. Efeitos de reconhecimento em relação à formação discursiva que domina a produção de um texto, que se constitui em relação ao todo complexo com o dominante das formações ideológicas.

Como a relação com o significante é determinada pelas posições discursivo-ideológicas que o autor e o leitor mantêm entre si no processo de leitura, a não-coincidência entre essas posições pode resultar na produção de sentidos antagônicos constituídos em conseqüência do processo de interpelação-identificação em relação a outras formações discursivas, os quais se traduzem, do interior da ideologia dominante, como "equívoco". Persiste aqui, como disse Pêcheux (1990) a propósito do marxismo, a problemática da "boa" ou "má" interpretação.

No entanto, para detalhar com o cuidado que merece o momento de transição de uma hipótese a outra, farei referência a Pêcheux (1990).

Duas questões, levantadas neste texto, foram importantes para o trabalho que está sendo desenvolvido.

A primeira diz respeito à compulsão "histórica" do sujeito pragmático em homogeneizar logicamente as "coisas-a-saber".

Diante dos fatos mais efêmeros às grandes decisões da vida social ou afetiva, os fatos tendem a ser interpretados dentro do que Pêcheux chamou "coerção lógica disjuntiva".

Assim, diante de um professor que resiste às mudanças pedagógicas impostas pela democratização do ensino, duas interpretações têm sido dadas. Ou o professor é um cético, arraigado às tradições, incapaz de sensibilizar-se diante da nova demanda da escola pública, ou ele está à frente, aberto às descobertas da ciência, pensando politicamente a sua prática pedagógica.

Uma outra situação que mostra a ânsia de inscrevermo-nos em universos logicamente estabilizados pode ser ilustrada com as próprias hipóteses que fazemos, quando nos deparamos com obstáculos no exercício da docência. Se a escola não fosse um aparelho ideológico do estado, eu faria isso e não aquilo.

Ou mesmo, se o professor fosse um leitor competente, pensava eu de início, ele teria lido isto e não o que de fato leu, demonstrando problemas de compreensão em um nível elementar: no nível da decodificação dos signos lingüísticos.

A segunda questão relevante para esta pesquisa está ligada ao caráter específico da análise do discurso (AD). Afastando-se do positivismo que sobredetermina a Lingüística, a AD distingue, na atividade de análise, descrição e interpretação. Ao contrário da posição dominante, que parece crer na possibilidade da pura descrição dos "arranjos textuais discursivos na sua intrincação material", os analistas do discurso reconhecem que a descrição deva instalar-se no real da língua, acrescendo, contudo, que o sentido depreendido das estruturas léxico-sintáticas resulta de um trabalho de interpretação.

Retomando a tese de que a descrição está exposta ao equívoco da língua, que materializa diversos registros discursivos e diversas posições-sujeito, a AD trabalha exatamente no espaço, no intervalo estrutural, que permite a inserção do outro.

No caso específico do Projeto Ipê, corpus da pesquisa que está sendo desenvolvida, duas indagações persistiam:

Tendo sido influenciada desde o curso de graduação pela leitura dos fascículos que o compõe, a primeira pergunta que me fiz foi como pude oscilar de uma posição a outra. Ou seja, como depois de ter-me identificado com os sentidos ali engendrados – sentidos que foram sendo produzidos em torno da cientificidade da Lingüística e que tiveram o efeito de afastar-me da posição que o professor parecia ocupar – pude levar em consideração o paradoxo de suas leituras, sem deixar-me influenciar pelo preconceito inicial.

A segunda pergunta que eu me fazia estava relacionada ao próprio estatuto da análise do discurso: Esta mudança de posição teria a ver com a cientificidade da AD, capaz de revelar um funcionamento discursivo oculto, graças a uma leitura científica do corpus em análise?

À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, vim a compreender que considerar o "equívoco" como um dos sentidos produzidos na interação autor-texto-leitor tornou-se um fato possível, em função da forma de reflexão sobre a linguagem que é própria da análise do discurso.

Ao invés, por exemplo, de partir das evidências textuais supra-citadas que mostram "inequivocamente" as intenções da SE/UNICAMP quanto à questão do ensino da língua culta, dando um veredito teórico-descritivo sobre o verdadeiro sentido (se X ou Y), a AD persegue os traços, os vestígios que apontam para a interpretação deste outro sentido.

Para Pêcheux (1990, p.51), a necessidade de trabalhar no ponto onde cessa a consistência da representação lógica inscrita no espaço

dos mundos normais obriga a pesquisa lingüística a construir procedimentos (modos de interrogação de dados e formas de raciocínio) capazes de abordar o fato lingüístico do equívoco como fato estrutural implicado pela ordem do simbólico.

Em termos de procedimentos descritivos, a interpretação se abre no momento em que se detecta no enunciado ou na seqüência em análise lugares vazios, elipses, negações, interrogações, múltiplas formas de discurso narrado, ... enfim, lapsos que revelam a presença silenciosa do outro na "homogeneidade" estruturante do discurso.

Observe-se, então, que a possibilidade de identificação com uma ou outra posição discursiva está inscrita na própria língua. Se a interpretação se abre sobre uma materialidade descritível, é bem verdade que a interpretação é comandada por filiações históricas que o intérprete mantém com as redes de significantes.

São essas identificações que me levaram a rastrear as pegadas silenciosas e confusas do professor. Sustento a tese de que há no discurso de vulgarização traços, vestígios que explicariam as contradições e os paradoxos de leitura. E enfim de que o professor, além de ser um cético, arraigado às tradições, insensível à nova demanda social da rede estadual de ensino, é também alguém que tenta, pelos motivos que pretendo explicitar, resistir a uma voz que ressoa com muito mais intensidade nas sociedades contemporâneas: a Voz da Ciência.

Estando o professor impossibilitado de afrontar, de dialogar com a Lingüística em um campo que é seu, as distorções funcionam como uma resistência possível.

Seguindo então as pistas, procurei identificar os principais eixos temáticos engendrados neste projeto, a partir dos títulos e subtítulos de cada um dos fascículos.[8]

O primeiro, publicado em 1985, tendo como título *O Ensino de Língua Portuguesa*, é composto por dois artigos: *A Norma Escolar e a Linguagem da Criança* escrito por Eglê Pontes Franchi e *Concepções da Linguagem e Ensino de Português*, escrito por João Wanderley Geraldi.

A julgar pelos subtítulos do primeiro artigo, torna-se possível identificar a temática em discussão: *Crianças "sem Linguagem e sem Imaginação?"*, *A Repressão Lingüística*, *Funções da Linguagem na Formação das Crianças*, *A Sala de Aula: Um Espaço Adequado para o Exercício Real da Linguagem*, seguidos da *Conclusão* traçam o percurso argumentativo seguido na apresentação da experiência pedagógica que está sendo divulgada.

Abro um parêntese para destacar onde o outro encontra-se representado, no fio desse discurso.

Desde que Pêcheux e Fuchs (1975, p.171) formularam os esquecimentos nº 1 e nº 2, constitutivos da subjetividade na/da linguagem, constitui um lugar comum para os analistas do discurso, o fato de que circulando pelo dizível próprio a sua formação discursiva (F.D.), o sujeito constitui o seu dizer em relação às formações imaginárias, determinadas

---

8 Para Marcuschi (1983, p.16-22), os títulos constituem uma categoria textual, embora não façam parte daquelas consideradas necessárias para a constituição da textualidade. Elemento de contextualização, ele decide a orientação da leitura, definindo as expectativas a respeito do texto. Como neste capítulo, a intenção é proceder a uma leitura preliminar do corpus como forma de aprender o modo como o sujeito desse discurso representa a si a sua relação com o destinatário e com o referente – representações que se constituem em relação às condições de produção imediatas não permitindo, portanto, uma análise das condições de produção em sua relação com a ideologia – a análise dos títulos, considerados a base para a primeira seleção das possibilidades de expectativas em relação ao universo textual, associada a técnica de imagens, antecipa questões relativas às formações imaginárias que têm dominância em um discurso.

pela "situação" no sentido concreto e empírico do termo, isto é, pelo ambiente material e institucional, pelos papéis mais ou menos conscientemente colocados em jogo, etc." Como as representações imaginárias são constituídas em relação ao "já ouvido" e o "já dito", em todo processo discursivo ocorrem antecipações das representações do receptor.

Em relação aos dados que estão sendo analisados e em decorrência das diferenças institucionais – de um lado, a pesquisa e de outro, a "docência" em tempo integral – a representação do que constitui o outro desse discurso pode ser inferida a partir da própria estrutura interrogativa. Antecipando, no interior dessa F.D., a I_B (R)* , sob a forma da dúvida, o enunciador dela mantém distância, mostrada através das aspas.

Detectado o lugar do outro, há indícios de que o artigo estrutura-se de modo a desconstruir a hipótese do professor – ainda que a sua organização discursiva não releve das intenções do sujeito desse discurso – hipótese que se sustenta, em um primeiro momento, com base na seqüência, na ordem da apresentação dos subtítulos.

Assim, crianças sem Linguagem e sem Imaginação são frutos da Repressão Lingüística. Ouso dizer, em decorrência do que foi dito, que o ponto de interrogação além de oferecer ao primeiro subtítulo o benefício da dúvida, funciona como marca de autoridade. Afinal de contas se não fosse o lingüista a questionar a evidência das afirmações sustentadas pelo professor, elas continuariam a ser linguagem corrente, perturbando, em conseqüência, a real compreensão da realidade. Contrapondo-se a seguir o caráter repressivo da norma escolar ao exercício real da linguagem que torna a sala de aula um espaço adequado para a formação das crianças – experiência que está sendo divulgada pela autora – dá-se um lugar de proeminência à Lingüística, competente no diagnóstico das funções da linguagem que figuram como pré-requisitos para o ensino-aprendizagem.

---

* Imagem que o receptor faz de seu referente.

Há de observar-se que exercícios reais da linguagem, para um leitor iniciado no campo da Lingüística, evocam um discurso pedagógico que se constituiu a partir de reflexões geridas no interior da Sociolingüística e que reflete a necessidade de respeitarem-se as formas dialetais dos alunos advindos das classes mais desfavorecidas. Colocando então lado a lado diferentes concepções de linguagem – aquela que condena ao fracasso escolar a grande maioria dos alunos e aquela que pode ser inferida a partir de uma metodologia laboviana, que, mostra as variantes lingüísticas sem discriminá-las – dá-se primazia à Lingüística.

Garantindo a unidade temática e as mesmas representações imaginárias do primeiro fascículo, o subtítulo *Ensino de Língua e Ensino de Metalinguagem*, presente no segundo artigo, vem refletir a respeito da confusão entre métodos de ensino e métodos de descrição gramatical, que não podem prescindir do recurso a um aparato metalingüístico.

Observando alguns grifos da seção anterior, a primeira intitulada *Uma Questão Prévia*, verifica-se ainda que o foco de discussão está centrado na questão para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem?. Esta questão será examinada pelo autor do interior de três diferentes paradigmas: a linguagem é a expressão do pensamento, a linguagem é instrumento de comunicação, a linguagem é uma forma de inter-ação. Estas são expressões sublinhados no artigo, permitindo-nos inferir o teor multifacetado da discussão.

Para que ensinamos o que ensinamos e para que as crianças aprendem o que aprendem serão examinados à luz da gramática tradicional, do estruturalismo e do transformacionalismo e da lingüística da enunciação. Cabe aqui uma reflexão sobre a opção do autor, ao colocar a questão sob a forma de pergunta. Diante da situação caótica que vive a escola pública, a transformação da realidade impõe a intervenção de discursos competentes que venham a instaurar uma leitura científica do real. No caso específico que está sendo analisado, pode-se inferir, a partir

da pergunta, que a reflexão proposta legitima a necessidade de intervenção, já que se atribui ao professor um não saber.

Já no segundo fascículo *Português e Ensino de Gramática*, escrito por Rodolfo Ilari e Sírio Possenti, inexiste qualquer subtítulo. A antecipação do assunto a ser tratado fica assim prejudicada. No entanto, se o leitor ousar fazer uma leitura a partir dos grifos e das aspas que correm pelo texto, ele aproximar-se-á dos temas focalizados, a saber, Gramática, Língua, Regra e Erro.

Com efeito, encontram-se neste artigo pistas sobre a sua organização argumentativa. Exemplos sublinhados, marcando a interferência da oralidade na escrita, tanto em virtude das variedades dialetais, como em função do próprio sistema de escrita são analisados, segundo diferentes linhas teóricas tomadas como referência para a reflexão sobre o ensino de gramática.

Depois de dizer que gramática significa um "conjunto de regras", explicitar-se-ão as três maneiras de entendê-la, quais sejam: conjunto de regras a serem seguidas; conjunto de regras que são seguidas; conjunto de regras que o falante da língua domina.

Essas três maneiras correspondem a diferentes concepções de linguagem definidas segundo as gramáticas "normativas" ou "prescritivas", "as gramáticas descritivas" e a uma moderna concepção de gramática que os lingüistas têm tentado organizar.

Observe-se, desde já, a posição que os autores assumem em relação a essas três correntes de estudos lingüísticos. As aspas colocadas sobre os dois primeiros tipos de gramática marcam a distância sutil que eles preferem manter, assinalando através da sua suspensão a novidade da terceira concepção, que consiste em supor terem os falantes conhecimentos internalizados de um tipo específico, que garantem a sua capacidade de identificar, produzir e interpretar frases como pertencendo a sua língua. O seguinte trecho leva a crer que esta moderna concepção gramatical deva ser

referida ao gerativismo "...é lícito supor que há em sua mente conhecimentos específicos que garantem a sua estabilidade" (grifo meu).

Sabe-se também que o grau de distância que os autores mantêm em relação à gramática normativa é bem maior do que em relação às gramáticas descritivas, que estão na origem da Lingüística.

Por este motivo, na apresentação de cada uma dessas concepções, são inseridos exemplos que colocam lado a lado a variante padrão e as outras variedades lingüísticas.

Como o quadro de referência do professor é o exemplário e o conjunto de definições da gramática escolar, deduz-se que os exemplos provenientes de outras variantes lingüísticas serão repelidos como sendo "erros escolares".

Para concluir, seguindo esta linha de raciocínio, sustento a hipótese de que as aspas e os grifos, percebidos através de um tipo de leitura denominado "scanning"[9], são os índices mais flagrantes da distância que os lingüistas fazem questão de manter em relação à gramática

---

[9] Grellet (1985, p.4-5), em sua obra destinada à reflexão sobre as habilidades para o desenvolvimento da leitura chama a atenção para o fato, naturalmente do interior de uma abordagem centrada na teoria da comunicação, de que "compreender um texto escrito significa extrair dele a informação requerida tão eficientemente quanto possível". No entanto, como o leitor utiliza diferentes estratégias de leitura ligados aos seus interesses, o que significa que a informação estraída do texto não seja uma questão de tudo ou nada, a autora distingue níveis de leitura. "Scanning" seria um modo de leitura, seletiva, em que se vai rápido pelo texto para se encontrar informações específicas. Como o que eu buscava, neste momento, era identificar o modo como as palavras de outro eram mostradas no fio do discurso através das aspas e do itálico, abundantes em muitos fragmentos textuais de meu corpus, esta estratégia de leitura pareceu-me satisfatória. Como esses recursos constituem uma das formas marcadas do que Authier (1982a) denominou conotação autonímica, formas que não trazem implicações para a sintaxe textual, já que o locutor inscreve no seu discurso as palavras do outro, sem que haja interrupção do fio do discurso, o "scanning" me permitiu pinçar as palavras do outro e identificar a distância que o locutor delas quer mantes.

tradicional (vide "norma culta" ou "variante padrão", "erros", "vícios de linguagem", "vulgarismos" à p.5, de Língua Portuguesa, (2)).

O último fascículo intitulado *Texto, Leitura e Redação*, escrito por Eni Pulcinelli Orlandi e Eduardo Guimarães, organiza-se de forma a transmitir conhecimentos sobre objetos que fazem parte do dia a dia da sala de aula de um professor de português.

Os subtítulos *O que é um Texto, A Organização do Texto, As Formas Lingüísticas e a Organização Textual, A Leitura e a Redação, A Relação entre Leitura e Redação*, subtítulo que encabeça duas seções menores *Relação entre Leitura e Escrita* e *Relação entre Escrita e Leitura*, precedidos da Introdução que apresenta o ponto de vista para a observação da linguagem em funcionamento, dão indícios de que a preocupação dos autores seja instrumentalizar os professores com os conhecimentos produzidos pela Análise do Discurso.

Com efeito, sabe-se, e isso já é um lugar comum entre os professores da Rede Estadual, que a principal deficiência do ensino atual é restringir-se ao ensino da frase e das categorias gramaticais.

Se estas são as unidades superiores que o professor manipula, ensinando metalinguagem, o lingüista tem consciência também que faltam a este mesmo professor noções sobre o texto e a sua organização. Trata-se, portanto, de ampliar o seu quadro de referência, já que o objetivo que deve orientar as aulas de língua portuguesa, segundo a proposta curricular da S.E., está ligado à produção e à recepção de texto.

Do texto à leitura e redação, a distância parece ser pequena. De posse de uma metalinguagem que envolve um domínio relativo sobre o texto e a sua organização interna, bem como conhecimentos sobre os processos históricos de leitura e redação, ao professor foram dados os fundamentos "para que possa repensar a sua prática educativa e possa reorganizar o cotidiano das aulas de português nas oito séries do 1º grau" (SÃO PAULO/SE/CENP, 1985, p.4).

Organizando-se em função de quatro questões básicas - a quem se destina o ensino de Língua Portuguesa, para que se ensina Língua Portuguesa, o que se ensina em Língua Portuguesa, como se ensina Língua Portuguesa - os objetivos parecem ter sido atingidos.

Os cientistas-vulgarizadores, inspirando-se em modelos que visam ir além dos fenômenos "estritamente lingüísticos", já que incorporam à descrição fenômenos sócio-históricos que determinam o desempenho lingüístico do falante de língua materna, contribuem com o ensino da língua portuguesa fazendo a crítica aos efeitos da estandardização das línguas nacionais, no interior do aparelho educacional.

Participando dos programas de intervenção junto à escola pública, mentados pelos próprios órgãos educacionais ligados à S.E., sua intenção parece ser a de colocar em discussão como a negação voluntária ou involuntária das variedades dialetais rebate na escolarização das massas.

Depois de mostrar que o comportamento lingüístico do aluno espelha a própria estrutura social do modo de produção capitalista, os lingüistas marcam posição. A escola, e, especificamente, o professor de português devem evitar reproduzir, em sala de aula, as diferenças e desigualdades constitutivas do modo de produção capitalista.

O respeito ao dialeto social do aluno constitui, dentro da lógica de intervenção que se quer legitimar, um veio para o ensino-aprendizagem do dialeto padrão, concebido como "um dos caminhos para se vencer o bloqueio de acesso ao poder" (SÃO PAULO/SE/CENP, 1985, p.19).

Refletindo sobre as condições para a democratização do ensino, indo além das intenções proclamadas nas propostas curriculares, os cientistas da linguagem querem evitar a todo o custo o fracasso escolar que atinge os deserdados economicamente.

No entanto, diante do problema enunciado, o discurso de vulgarização da Lingüística tal como foi produzido no Projeto Ipê parece

não ser nem um discurso de divulgação, nem tão pouco um discurso propedêutico à Lingüística, como pretendo discutir no capítulo V.

A breve descrição do corpus selecionado dá evidência de que, possivelmente, ele constitui um dos fatores da não-aceitação da Lingüística pelos professores da rede oficial de ensino.

Observe-se que tais leituras não-autorizadas constituem-se a partir das reflexões produzidas pela Sociolingüística, sobejamente incorporadas à discussão sobre o ensino de língua materna, nos fascículos do Projeto Ipê.

Em face de tudo o que foi discutido, algumas hipóteses sobre o discurso de vulgarização científica foram sendo levantadas - hipóteses que espero, em um momento posterior, ver confirmadas.

Em primeiro lugar, pareceu-me que o que dá origem à demanda da vulgarização científica são os conflitos de ordem social.

Dado que a Rede Oficial de Ensino gera suas práticas, a partir da máxima da padronização e da planificação das línguas nacionais, as quais são concebidas dentro de uma abordagem de caráter prescritivo - normativo, vulgarizar a Lingüística significa oferecer aos docentes da rede pública conhecimentos avalizados pela ciência. Em outras palavras, trata-se de correlacionar o comportamento lingüístico dos falantes de língua materna ao lugar no qual eles estão inscritos no interior de uma dada estrutura sócio-político-econômica. Evidentemente esta constatação exige isenção durante a atividade de descrição da língua.

Em segundo lugar, pensando agora nos efeitos produzidos no processo de leitura, levantei outras duas hipóteses.

A primeira é a de que vulgarizar tem um sentido pejorativo. No afã de difundir os conhecimentos científicos aos professores da rede pública que desconhecem as práticas de produção da ciência, tanto quanto os seus resultados, simplificam-se demasiadamente os modelos de análise lingüística, divulgando-se assim um saber fragmentário.

A segunda diz respeito ao próprio funcionamento dos discursos publicados pela S.E. em parceria com as Universidades Paulistas.

Parece-me que se trata mais de um discurso preocupado em mostrar as falhas e carências do professor e a ideologia subjacente a sua concepção de linguagem – freqüentemente o professor tem sido acusado de inculcar a incompetência lingüística em seus alunos - do que um discurso com alta informatividade, permitindo a aquisição de novas teorias de linguagem.

Para confirmar estas hipóteses dentro do quadro teórico da Análise do Discurso Francesa, o próximo passo consistiu na revisão bibliográfica sobre o tema em questão.

III - UMA APRESENTAÇÃO DAS PRINCIPAIS DISCUSSÕES TEÓRICAS SOBRE A PRÁTICA DE VULGARIZAÇÃO CIENTÍFICA

Explicitados, no capítulo anterior, os motivos que me levaram a pensar em meu corpus de análise como pertencendo a uma prática discursiva que se convencionou chamar vulgarização científica, o meu próximo passo consistiu no levantamento e na revisão da literatura sobre este gênero discursivo.

Há de ressaltar-se que, embora essa revisão literária não tenha sido exaustiva, desde as primeiras leituras, deparei-me com a dificuldade de inferir a respeito de sua unidade enquanto gênero.

Observava ainda que as obras destinadas a esta prática discursiva dividiam-se entre duas posições.

A primeira, optando por uma análise sociológica, tem por finalidade compreender a prática de vulgarização a partir dos embates entre as diferentes classes sociais em um dado contexto histórico.

A segunda, inspirando-se no quadro teórico oriundo de diversos tipos de Análise do Discurso, parte da materialidade discursiva de diferentes corpus de análise para compreender os efeitos e a retórica da vulgarização.

Optei, então, no presente capítulo, por apresentar este levantamento bibliográfico em uma perspectiva sócio-histórica, o que me levará a apresentar a problemática da vulgarização científica, em primeiro lugar, em referência ao contexto de sua emergência, para depois centrar-me em análises pontuais realizadas a partir de corpus bem definidos, que visam compreender os "efeitos" de sentido produzidos por diferentes discursos de vulgarização. Sinalizarei desde já que tais análises jogam ora no sentido de redefinir uma certa concepção de gênero discursivo, ora no sentido de negar o valor social desta prática.

Começarei então pelo contexto que condicionou a sua emergência, focalizando as intenções que presidiram o projeto de vulgarização dos conhecimentos científicos, na segunda metade do século XIX.

Convém dizer, no entanto, como forma de enfatizar a unidade das ações desencadedas pelo credo vulgarizador, que elas foram estabelecidas a partir de um certo ideal enciclopédico e democrático que consiste, segundo GLASER (1988, p.27) *"em levar ao conhecimento de todo o público os progressos que cada dia verificavam-se nas diversas áreas do saber"*.

Esta intenção atribuída ao jornal "L'Ami des Sciences", criado em janeiro de 1855 pelo publicitário Victor Meunier, parece-me sinalizar o conjunto das ações que caracterizaram o projeto vulgarizador que se polarizou entre o sujeito e o destinatário do gênero emergente.

Um outro modo de reformular a palavra de ordem que orientou os publicitários que se envolveram com a vulgarização científica no século XIX foi colocada a propósito do jornal "La Science pour Tous", semanário que tinha por objetivo *"colocar a ciência à disposição de todas as inteligências, de todas as fortunas e todas as classes"* (GLASER, 1988, p.27).

Em face dos ideais que foram colocados, verifica-se que a demanda da vulgarização científica está intimamente ligada a um movimento de reconceituação, no qual se envolveram jornalistas ou pesquisadores com pretensões jornalísticas, visando redefinir um novo conceito de ciência. Para estabelecer novos parâmetros de forma a acelerar o seu progresso, considerou-se a renovação do público consumidor deste discurso como o principal alvo a ser atingido.

À medida que se trata, então, de ampliar a classe de leitores, configura-se, desde o início, uma crítica aos mecanismos de difusão da ciência, acusados de serem elitistas e de restringirem a informação científica a leitores privilegiados que, pelo seu grau de instrução, não poderiam senão pertencer à Academia.

Diante deste obstáculo, para que a palavra sábia fosse subtraída da tutela da Academia, tratava-se de idear um projeto mais ambicioso que alterasse todos os elementos envolvidos no processo de produção do discurso de vulgarização.

Na concepção dos jornalistas científicos, dissidentes da Academia, se, de um lado, a democratização do saber científico passa obrigatória e necessariamente pelo pólo da recepção, ela impõe, como condição sine qua non, uma higienização e um revigoramento no pólo da emissão.

Quer-se com isto dizer que os escritores eruditos devem ser substituídos na prática discursiva de vulgarização da ciência.

Desde que Gancourt e Germinie Lacurteux, em 1864, demonstraram interesse pelo povo, ficou patente a impossibilidade dos acadêmicos vulgarizarem os conhecimentos especializados.

Tratava-se de ir além da constatação de suas patologias, que eles apresentavam com o propósito de colocar em evidência a ignorância na qual este público encontrava-se.

Contestavam-se particularmente os efeitos produzidos pela introdução deste tema na alta literatura, já que as carências inelutáveis que lhe foram atribuídas não tiveram senão o efeito de reafirmar a hegemonia dos membros da comunidade científica diante do conjunto da sociedade.

A conseqüência imediata desta postura classicista resultou no isolamento do povo, acentuado ainda mais pelo fato de esta crítica circular somente entre os acadêmicos.

Impunha-se, desta forma, na visão dos jornalistas científicos, uma ruptura com tudo quanto pudesse vincular a vulgarização da ciência à Academia.

Para liberar a palavra sábia, além do destinador e do destinatário afastarem-se de forma drástica dos protagonistas do modelo de

difusão da ciência entre os pares, a criação de novos circuitos de difusão que estivessem fora do controle da instituição acadêmica, consistiu em um dos requisitos fundamentais para a democratização do saber.[10]

Em conseqüência desta injunção ao projeto vulgarizador, a segunda metade do século XIX foi marcada pela proliferação de jornais que reivindicavam a independência de tudo dizer.

Glaser (1988), referindo-se às intenções que presidiram a criação dos jornais L'Ami des Sciences (1855), La Science pour Tous (1855), La Presse, L'Année Scientifique et Industrielle, Science Populaire (1863), Revue des Cours Scientifiques (1863), etc... mostra que eles não foram criados senão para atender à demanda da vulgarização científica.

No entanto, de pouco valor seria a criação de novos canais de difusão dos conhecimentos científicos, se não se alterasse sensivelmente o modo como este saber se configura nos diversos domínios da ciência.

Ao vulgarizador cabia, em primeira mão, a tarefa de distanciar-se da linguagem técnica das publicações esotéricas acessíveis somente aos iniciados, das teorias muito "abstratas" e "herméticas" e da especialização que caracterizava os circuitos de informação acadêmica de caráter monodisciplinar. A demanda que os vulgarizadores deveriam atender estava ligada à necessidade de converter a linguagem técnica da ciência na linguagem familiar dos jornais, de promover uma ciência prática, enfim de apresentar aos leitores informações advindas dos diversos domínios do saber.

Essas exigências específicas que traduziam o ideal maior de fazer o povo amar a ciência traz em seu bojo a idéia de simplificação.

---

10 A ruptura com os modos elitistas de circulação do discurso sábio não se concretizou apenas com a criação de novos suportes de comunicação totalmente independentes. Quando coletavam informações nos livros, anais ou colaboravam com revistas, os jornalistas recorriam a um outro expediente: o de divulgar a ciência em uma linguagem acessível aos novos leitores.

Afastando-se das formas canônicas do discurso científico, os vulgarizadores deveriam descartar a "aridez" e a "secura" das nomenclaturas em favor de uma ciência de divertimento, recreativa, engraçada. Para não fatigar e desgastar o espírito dos leitores, a palavra de ordem era *"instruir sem chatear, falar simplesmente, alegremente, sem ênfase, sem rodeios de palavras, sem grandes palavras, enfim falar a sós em roupão e em chinelos, como camarada, como amigos"*. (Glaser, 1988, p.32).

Ressaltarei que a constituição e a configuração do novo gênero discursivo não se define somente em função dos enunciatários, do canal de difusão e do código. À medida que os jornalistas científicos não deixaram de exercer a crítica em relação ao objeto da ciência, referido na Lingüística ora como o referente, ora como o contexto na terminologia de Jakobson, novos objetos são impostos à circulação do saber.

Os objetos por excelência seriam aqueles que viessem a exercer, em virtude de sua relevância social, o convencimento da nova classe de leitores sobre a relação necessária entre o progresso da humanidade e o progresso da ciência.

Destacamos a dificuldade ou a total impossibilidade para os vulgarizadores e para a nova classe de leitores de exercerem a crítica a este discurso hegemônico, não obstante a existência de seções científicas nos jornais diários. Restringindo-se à análise das sessões semanais da Academia de Ciências de Paris, o poder simbólico dos acadêmicos, e não a ciência, acabava sendo o foco de atenções.

Para os vulgarizadores, esta atitude produzia o efeito deplorável de frear o progresso da ciência, já que o povo privado deste tipo de saber, que se lhe representava como inacessível, abria caminho para o corporativismo no interior da Academia.

Visando intervir tanto no processo de produção de conhecimentos, como nos mecanismos de circulação do saber, Menieur (apud GLASER, 1988, p.38), no prefácio de Science et Democracie, *"atribui à vulgarização científica a função de exercer a crítica política da ciência, ligando-se aos*

fatos que têm uma importância social com a finalidade de considerá-los, sobretudo, em suas conseqüências filosóficas, políticas e econômicas. Este procedimento, na visão deste eminente vulgarizador, criaria condições para a constituição de uma nova ordem social de onde a ignorância e a miséria e conseqüentemente de onde as formas de mentira e opressão pudessem ser banidas".

Esta intenção, motivação maior dos novos enunciatários para vencerem os obstáculos que impediam o seu acesso ao saber formal e acadêmico, desestabiliza antes os membros da comunidade sábia do que a ciência, que será incessantemente exaltada.

Como terei ocasião de demonstrar, ela desencadeará uma série de novas intenções voltadas, sobretudo, para preservar este discurso dos interesses mesquinhos dos sábios, que não titubeariam em comprometer o seu progresso para manterem o seu *status quo*.

Para fazê-la então progredir, os vulgarizadores deveriam fazer chegar ao grande público informações sobre todo e qualquer domínio científico, bem como sobre toda nova descoberta, independente de quais fossem as fontes de onde proviessem.

Além de divulgar o saber de uma forma "irrestrita", os vulgarizadores deveriam colocar-se na posição de júris imparciais, tendo a missão de denunciar o erro em toda a parte onde ele se encontrasse e de fazer justiça aos prejuízos independente de quais fossem as suas fontes.[11]

À vulgarização científica caberia, então, estatuir a verdade científica, de forma a superar as fraquezas da Academia. Como fazê-lo? Guiando-se exclusivamente pelas leis sãs da ciência.

---

11 Segundo Glaser (1988), o discurso que a partir dos anos de 1850 se afirma como vulgarização científica, além de exercer uma crítica feroz à Academia, para evitar os erros provenientes de uma informação jornalística não-controlada, não hesitará em denunciá-los, vindo, inclusive, a estabelecer regras para a difusão da ciência.

Tomando como referência Glaser (1988), abrirei um parêntese para ressaltar que este modelo de difusão dos conhecimentos especializados tem um caráter até certo ponto utópico. Na prática, o que se verifica é um projeto eivado de contradições.

Do vulgarizador poderia ser dito que ele encontrava-se sempre diante de uma dilema e, por que não dizer, entre fogos cruzados.

Se, por um lado, tratava-se de difundir o saber que se produz no interior da Academia junto ao grande público, por outro, cabia-lhe a tarefa de impedir o resvalamento a que a informação sábia está sujeita no momento em que se populariza. Diante de tal ameaça, a vulgarização científica está sujeita a regras que canalizam a dispersão da informação. Há de moderar-se a iniciação dos profanos, do público ignorante à ciência, a fim de evitar o erro e as distorções que poderiam ameaçar o equilíbrio da sociedade. Pressentindo tais ameaças, os vulgarizadores, quando ocupavam a posição de redatores científicos, visavam prevenir inclusive um jornalismo desmedido, marcado pelo caráter inusitado da nova situação.

No entanto, o que poderia parecer excesso de zelo da parte dos jornalistas científicos, atuando como mediadores entre a ciência e o grande público, não era senão uma atitude descriminatória de natureza classista.

Este descrédito fica mais evidente quando, em 1856, a revista católica Le Courrier des Familles, com pretensão enciclopédica, reivindica novos leitores a meio caminho entre os sábios e o grande público. Trata-se da burguesia ascendente que se distingue pelo seu grau de instrução.

Outras revistas como La Nature e a Revue Scientifique (1871) romperam com as publicações para todos, acusadas de adulterarem os conhecimentos e de os falsearem nas inteligências mal preparadas.

Visando distanciar-se desta classe de leitores, prototípico da vulgarização científica, estas revistas querem seguir uma outra trajetória, elevando até a ciência os homens capazes deste esforço, sem procurar colocá-la ao nível daqueles que não podem ou não querem elevar-se.

Outro fato que corrobora a hipótese de que a vulgarização vai pouco a pouco distanciando-se de seus antigos ideais está ligada ao projeto de popularização da ciência, que visa preparar o espírito do povo. Antes de informá-lo e de instruí-lo, é preciso fazê-lo amar a ciência. Para iniciar as massas populares neste discurso hegemônico, recorrer-se-á à literatura, em especial, ao romance e à dramaturgia, cujos procedimentos literários irão suavizar o peso do saber acumulado.[12]

Excluídos os agentes sociais, encarregados de aplicar ou de fazer aplicar as descobertas científicas e técnicas, o acesso ao saber pelas outras classes de leitores, representadas, de um lado, pelo grande público e, de outro, pela burguesia para quem a instrução consiste em uma via de ascensão social, é determinado pelas representações que os promotores da vulgarização têm a seu respeito. Elas influenciam tanto o "diagnóstico" de suas necessidades e carências, como a "avaliação" de suas competências e handicaps culturais.

No entanto, tanto o diagnóstico como a avaliação são projetados a partir de uma visão de classes.

O vulgarizador que inicialmente deveria atender a uma demanda, vê-se dividido, tendo que diferenciar as modalidades de acesso ao conhecimento.

Quando destinada ao grande público, a orientação que deveria presidir a vulgarização científica está relacionada à idéia de simplificação, concepção que, segundo os críticos, desencadeou um processo de banalização e de empobrecimento da ciência.

---

12 Considerou-se a propaganda científica feita pelo recurso à literatura como uma etapa preliminar de esclarecimento dos "espíritos para uma literatura mais sólida e elevada". Por este motivo, os vulgarizadores recusaram considerar a popularização da ciência através do teatro como pertencendo aos gêneros de vulgarização. Acresça-se a esta restrição o silêncio dos críticos literários, que viram neste novo procedimento de divulgação da ciência a degradação da literatura.

Diferentemente do que acontece com esta classe de leitores anônimos, a vulgarização, quando dedicada à burguesia ascendente, deveria obrigatoriamente considerar a sua capacidade de elevar-se até a ciência, em virtude de seu grau de instrução e cultura. Neste contexto, a tarefa do vulgarizador consistia em encorajar esta nova classe, aplanando os obstáculos de acesso à ciência.

A despeito de estarem em condições favoráveis em relação ao povo – para esta classe a vulgarização funciona como um meio de preencher as lacunas de sua formação, de forma a proporcionar-lhe uma certa mobilidade social –, tanto uns como outros só têm acesso a um saber parcial e relativo.

Como mostra Glaser (1988), embora as publicações exotéricas tenham a preocupação de valorizar culturalmente os seus leitores, principalmente, se eles tiveram tido acesso à escola em algum momento de suas vidas, o que, na verdade, ela acaba por fazer é dar um lugar de proeminência à ciência. Na reformulação que é feita desta forma de conhecimento, marca-se sempre a distância entre o saber que o leitor está prestes a adquirir e o saber original que circula dentro da Academia.

Este modo de argumentação, deixando de lado o seu caráter intencional, acaba rebatendo ambições sociais, contribuindo desta forma para a manutenção da ordem social vigente.

Outras ambições que influenciam a vulgarização científica estão ligadas ao combate de leituras imorais, bem como à exaltação de um certo nacionalismo com vistas à valorização do trabalho, das virtudes domésticas e cívicas.

É neste quadro institucional, que impõe uma outra cena enunciativa para a difusão dos conhecimentos produzidos e circulando no

interior da Academia, que emergem análises sobre o modo de funcionamento do discurso dito de vulgarização científica.

Authier (1982b), Authier-Revuz (1985), inaugurando um novo campo de pesquisas em relação às práticas de vulgarização, dado que seu foco de interesse incide sobre as representações que este discurso oferece a respeito de si mesmo, ou melhor, sobre as representações que envolvem os protagonistas e o referente desse discurso em contraponto com as análises voltadas para os "efeitos" reais produzidos por este gênero discursivo ligados sempre ao seu grau de informatividade, parte de um contexto sócio-histórico em que as coerções à enunciação preexistem aos discursos que se (re)produzem como práticas de vulgarização da ciência.

A seleção do *corpus* – Science et Vie, Science et Avenir e páginas "Sciences et Techniques" da revista Le Monde, do ano de 1981 – é feita pelo recurso a um "parâmetro" estável na definição do gênero de vulgarização, posto que o grande público figura como o seu leitor virtual.

Em face de um tal destinatário – exterior à comunidade que se define, por sua vez, em função de uma prática ligada à atividade científica, à produção de conhecimentos – nenhum deslocamento produziu-se a nível das definições das ações de vulgarização.

A linguagem utilizada pela ciência – obstáculo evidente para o acesso ao conhecimento acadêmico – figura ao mesmo tempo como nó e como índice para a caracterização do funcionamento dos textos de V.S. (abreviatura do sintagma "vulgarisation scientifique").

Atuando em dois níveis, dado que a linguagem é o sinal visível de uma ruptura de comunicação entre a comunidade científica e o seu exterior, o corpus selecionado e a análise empreendida comprovam, peremptoriamente, ser a V.S. uma prática de reformulação de um discurso original em um discurso segundo, elaborado em função de um novo receptor, que se realiza, por sua vez, à custa de um mediador, a que a literatura tem-se referido como "terceiro homem".

Todavia, o seu interesse vai além das análises empíricas preocupadas em identificar os enunciadores reais, como forma de corroborar o modelo tripartite assumido pelos vulgarizadores – dissidentes do século XIX – procedimento comumente visto como um meio de acesso às intenções que presidem à vulgarização.

Dito de outro modo, está fora do escopo de seu trabalho "verificar" se o vulgarizador, em virtude de sua inscrição social, é, de fato, um jornalista interessado no desenvolvimento da ciência, esforçando-se em divulgar um conhecimento exclusivo a uma elite científica junto ao grande público, apartado dos meios de controle sociais em virtude de um não-saber.

Tampouco interessa-lhe precisar se os conhecimentos são, efetivamente, transmitidos, ou seja, em que medida este discurso tem um funcionamento similar ao científico, centrado no referente, não obstante ser adaptado a um novo receptor. Se assim o fosse, a metodologia de pesquisa adotada deveria ser, de fato, outra, dado que o discurso original (D1) e o discurso segundo (D2) teriam de ser sistematicamente "mises en regard". Os processos efetivos que regulam a passagem de um discurso a outro, ou seja, as supressões, as adições, as substituições diversas operadas na reformulação ou, ao contrário, os fragmentos de D1 manuseados em D2 só podem ser focalizados pelo exame constante de um e outro discurso.

Sua metodologia é outra. No quadro de uma abordagem dialógica, tal como foi desenvolvida por Bakhtin, seu objetivo foi observar o modo como o trabalho do interdiscurso é mostrado no fio do discurso de V.S., bem como o lugar que o outro ocupa na constituição do sujeito e do sentido genéricos.

Vejamos os desdobramentos da abordagem dialógica para a caracterização de um funcionamento considerado "típico".

Primeira afirmação: baseando-se, possivelmente, em análises anteriores, Authier afirma, em inúmeras passagens, ter o discurso de V.S. um funcionamento discrepante, quanto à questão da enunciação, tanto em

relação ao manual científico francês e as enciclopédias, como em relação à tradução que visa fornecer um texto D2, substituindo-se ao D1 como equivalente.

Pontuaremos caso a caso.

Em relação ao primeiro, diz Authier que os manuais científicos franceses e as enciclopédias realizam, tanto quanto o discurso de vulgarização, a reformulação de um discurso D1 em um discurso D2. Adaptados a um novo receptor, estes discursos, no entanto, reproduzem-se, apagando o quadro enunciativo de D1. O resultado da atividade de reformulação seria um discurso monológico do tipo "P".

Quanto à tradução bilingüe, a tradução - produto não traz em si, no corpo mesmo de D2, nenhuma marca explícita de remissão a D1 e a um outro enunciador, nem tampouco, marcas da reenunciação de D2. O tradutor apaga-se na suposta transparência de D2 ao seu original. Suposta transparência, pois a reenunciação é o produto de um sujeito histórico e, por isso, objeto de interferências - fenômeno observável, conquanto se examinem as condições de produção de D1 e D2.

Com efeito, qual seria a especificidade do discurso de V.S., inscrito em um conjunto maior, o das práticas de reformulação, em relação aos discursos mencionados?

Em primeiro lugar, a de operar com duas estruturas enunciativas, que, articuladas, representam, de um modo particular, o quadro enunciativo do discurso vulgarizado.

A primeira, aquela do discurso científico D1, vulgarizando "P", reconstrói, em discurso narrado, o acontecimento colocado em/como sua origem. Fiel à cena enunciativa de "P", pessoas, datas, lugares, modalidades e circunstâncias são especificados, produzindo "um efeito de real" e uma "vivacidade" ao discurso da Ciência, "abstrato adornado em plumas do concreto" (Authier, 1982b, p.39).

A segunda, aquela do discurso de vulgarização se produzindo, traz marcas do interlocutor e do quadro de enunciação de D2. O vulgarizador "dialogando", de modo explícito, com o leitor faz referência tanto à demanda que ele tem a injunção de satisfazer, quanto ao próprio leitor, "homem aberto, ávido do saber da ciência, inteligente, ao mesmo tempo, consciente da distância que o separa dos especialistas". Há, desta forma, uma referência explícita ao ato de comunicação que os liga.

Diríamos, então, a respeito dessa dupla estrutura enunciativa que o seu funcionamento coloca em cena uma estrutura ternária onde o vulgarizador atua entre dois pólos: a Ciência, instância abstrata e o leitor, ávido de informação.

A apresentação da estrutura enunciativa de D1, em discurso indireto, por ter um funcionamento bem menos marcado quanto à questão da heterogeneidade quando comparado ao discurso direto que marca fronteiras entre os enunciadores de D1 e de D2, tanto quanto em relação ao objeto sintático que veicula "P", mostra, de um modo visível, a atividade de reformulação que caracteriza a V.S.

Enquanto o discurso direto introduz as palavras do cientista como um corpo estranho ao contexto narrador, o discurso indireto, recorrente em D2, indetermina a "autoria" daquilo que aí é dito. A dificuldade em precisar o grau de distância que o vulgarizador estabelece em relação a "P" deixa vago a quem as remissões devem ser atribuídas. Como a reformulação própria à V.S. é incompatível com a idéia de cópia, o discurso narrado marca, de modo mais contundente, o trabalho do vulgarizador que, atento ao nível cultural do novo receptor, assemelha-se a um intérprete, já que ele "fala por um outro".

Para Authier, o discurso narrado indiretamente traz implícito um "nós" científico que aproxima cientistas e vulgarizadores, experts em tradução.

Quanto à estrutura enunciativa de D2, a sua função só pode ser determinada pela "mise en rapport" do discurso de V.S. com aquele que o reformula no quadro pedagógico e com o próprio discurso científico.

O apagamento do enunciador, do destinatário e das modalidades de escritura que constitui a produção de um discurso didático que objetiva introduzir o leitor no universo da ciência, bem como o apagamento dos enunciadores do discurso científico que, em última instância, apaga as próprias condições de produção do discurso da Ciência contrapõem-se ao caráter dialógico de D2, no discurso de vulgarização.

O insistente diálogo com o leitor, a referência constante ao ato de comunicação que os liga e que, no limite, os distancia (vulgarizador + leitor) da comunidade científica, marcado por um "nós" explícito, é constitutivo do gênero de vulgarização. Este funcionamento contrapõe-se, em tudo, ao da Ciência que prescinde de toda a referência ao destinatário – no jogo da interlocução, ele é aquele que deverá ser persuadido sobre o valor de verdade de um discurso – e ao enunciador, oculto na voz de um sujeito universal. A idéia de que a "Ciência fala por si mesma" está na origem de um funcionamento essencialmente monológico.

Nesta linha de raciocínio, os traços que atestam o lugar do outro atuam no sentido de marcar o lugar e o papel desempenhado pelo mediador, na retórica de vulgarização. O "falar para os outros", em favor de um público que entretém com a ciência uma relação de exterioridade constante, se, por um lado, confirma as análises sociológicas – neste trabalho, Glaser (1988) constitui o texto de referência deste tipo de análise, – por outro, dá evidências das representações que este discurso oferece sobre a atividade de reformulação de conhecimentos e, no limite, sobre o estatuto de seus enunciadores.

Um exemplo mais contundente do papel desempenhado pelo mediador é atestado pelo "nós" explícito que une os três protagonistas do discurso de V.S., a saber, os cientistas, o vulgarizador e o leitor. Neste momento, a representação que o discurso propõe é a de uma comunicação, de fato, restabelecida.

Se cada uma dessas estruturas tem uma função específica, a que já nos referimos, a função comum que lhes pode ser atribuída é a de "mise en scène" de uma simplificação, de esquematização do saber que circula no interior da comunidade científica – fato que tem sido alvo de críticas.

Segunda afirmação: o discurso de V.S., em contraponto ainda com o manual científico e o discurso original da ciência, mostra, na ordem do discurso, o trabalho do interdiscurso.

Enquanto o manual e o discurso científico apagam as condições em que foram produzidos, pelo recurso à língua da especialidade, cujo funcionamento é marcado pelo uso recorrente de torneios passivos e torneios indeterminados, ou de um sub-sistema próximo à língua da ciência, o discurso de V.S. tem um funcionamento em tudo "particular", dado que ele coloca lado a lado a língua própria aos cientistas e a língua do vulgo. É essa distância que o vulgarizador quer suspender e que está na origem do fenômeno de "interincompreensão" que produz uma ruptura cultural entre os membros de uma sociedade.

Retomando, nos termos mesmos de Authier, a noção de interdiscurso, concebido como a lei de constituição de todo o discurso, já que ele se constrói no meio do já dito de outros discursos, verifica-se que o científico tende a negá-lo. O caráter inédito e primeiro e, no limite, atemporal da ciência, apaga a historicidade deste pensamento que se constitui pelo afrontamento "explícito" a outros sistemas de referência. É o funcionamento homogêneo – que o enclausura, de um lado, na sintaxe própria do científico e no vocabulário especializado e, de outro, no seu próprio sistema de referência – que determina o caráter tendencialmente monológico do discurso científico.

Foi dialogando com o modo de funcionamento próprio à ciência e ao manual científico que Authier pode afirmar ter a V.S. um funcionamento típico, o que faz dela um gênero "particular", no conjunto das práticas de reformulação. Diferentemente daqueles, o discurso de V.S. é o lugar de "mise en contact" de dois discursos, aquele dos especialistas e do grande público.

Neste momento, um outro modo de representação do dialogismo passa a ser encenado: um modo heterogêneo que desdobra o fio do discurso ou, melhor dizendo, dado que o vocabulário especializado constitui um obstáculo, ele será continuamente e sistematicamente traduzido.

Há de observar-se, no entanto, que o termo científico não ocupa na cadeia uma posição determinada. Supondo ser X o científico e Y o termo familiar ao grande público, no discurso de vulgarização, eles se alternam do começo ao fim, o que levou Authier a dizer que os discursos nos quais "essas palavras vivem sua vida de palavra" estão colocados em posição de simetria.

A este processo, que interrompe o fio do discurso, pelo recurso à aposição ou ao inciso, atribui-se uma função claramente metalingüística, destinado a estabelecer uma relação de equivalência entre X e Y.

Lingüisticamente, o termo segundo, colocado entre vírgulas, entre parenteses ou entre travessões liga-se ao primeiro, quer (a), por um termo metalingüístico que permite duas ordens "Y chamado, dito, batizado X" e "X quer dizer, palavra significando Y"; quer, (b), pela conjunção – ordem única "X ou Y"; quer, (c), pela justaposição simples "X,Y e Y,X".

No entanto, além das equivalências que representam o trabalho do mediador, semelhante a de um tradutor bilingüe, a heterogeneidade marcada, no fio do discurso, pode vir a estabelecer uma distância metalingüística entre o científico e o vulgarizado.

Os expedientes lingüísticos mais freqüentes são as aspas e o itálico, que podem vir a associar-se aos torneios, visando estabelecer a equivalência entre dois termos. De igual modo, quando se trata de marcar a distância entre o discurso científico e o do destinatário da V.S., as aspas e o itálico podem correr paralelamente e indiferentemente de um ao outro.

Estas marcas de equivalência e de distância metalingüísticas desempenham uma dupla função. Se, por um lado, elas marcam a

exterioridade entre dois discursos – exterioridade que o vulgarizador não consegue apagar, já que a alteridade é constitutiva de D2, produto de V.S. – por outro, elas encenam a própria atividade de transmissão de conhecimentos em se produzindo.

Explicitando esta função "secundária" de aproximação ou de unificação de dois discursos, Authier demonstra como a retomada de um termo com aspas por um outro sem aspas exibe, sutilmente, o modo como um discurso tido como exterior é assimilado ao interior do discurso vulgarizado, a despeito de seu valor aproximativo, quando se trata do discurso próprio ao público-alvo. Ao contrário, quando a palavra científica é assumida sem distância, o que se representa é a apropriação pelo leitor das palavras próprias ao científico, valorizadas positivamente em função da racionalidade e da dificuldade que a caracterizam.

Concluída a caracterização do modo de funcionamento explícito do gênero de vulgarização, na ordem mesma do simbólico, Authier passa a determinar a função das práticas de V.S. em sua relação necessária com o científico e com os discursos pedagógicos de caráter institucional.

Baseando-se nos pares dicotômicos homogeneidade X heterogeneidade, monologismo X dialogismo, o que sobressai das análises de Authier é a hipótese de que o funcionamento discursivo de V.S. tende a reforçar o caráter ABSOLUTO, UNIVERSAL e ATEMPORAL da ciência, garantindo a sua hegemonia no universo discursivo.

Produzindo um "efeito de real", o discurso narrado é o lugar de "mise en scène" do discurso científico. A referência ao eu-aqui-agora da enunciação de D1, ao invés de relativizá-lo, resgatando, como seria desejável, o processo histórico de produção de conhecimentos, no qual os cientistas estão inseridos, atesta ser a Ciência a sua origem e a sua garantia na ordem do real.

Lugar de "mise en scène" da atividade de transmissão de conhecimentos marcada ao nível do quadro enunciativo e do fio

heterogêneo do discurso, a V.S. interpõe-se entre o discurso pedagógico, lacunar, deficitário e o discurso original, garantindo a sua legitimidade como instância pedagógica.

Por último, tematizando a perda através das marcas de "equivalência" e de "distância" entre D1 e D2 – o primeiro tido como racional em prejuízo do segundo, de caráter aproximativo – a ciência será incessantemente exaltada, visto que a V.S. é o lugar de "mise en contact" de dois discursos tecidos como irremediavelmente exteriores.

Um outro trabalho de pesquisa sobre o discurso de vulgarização que circulou na França, desde 1975 e sobretudo em 1980, tem como representante Jacobi (1987).

A referência a este trabalho de investigação parece-me relevante por três motivos.

Em primeiro lugar, em função do quadro teórico, usado como referência para o desenvolvimento da pesquisa empreendida pelo autor. Trata-se de um trabalho realizado segundo os pressupostos da Análise do Discurso. Tal como em Authier, o dialogismo de Bakhtin influenciou o tratamento dos dados selecionados, possiblitanto-lhe confirmar a hipótese central de sua pesquisa: a de que as práticas de vulgarização estão inscritas no campo científico.

Em segundo lugar, devido ao fato de a Análise do Discurso ser, atualmente, um dos lugares de tensão e ruptura, colocando em xeque a própria lingüística, ciência que emergiu em consonância com o Positivismo desenvolvido por E. Durkheim.

E, finalmente, por que as diferenças entre a pesquisa realizada por Authier (1982b) e Jacobi (1987) tiveram um efeito particular no momento em que tive de delimitar o objeto teórico-metodológico da

presente pesquisa em face do objeto empírico, intitulado "O Discurso de Vulgarização da Ciência Lingüística".

Para situar, de modo bastante sumário, a linha de pesquisa que sustenta o seu trabalho, diríamos que ela distingüe o que se tem chamado de condições de produção de um discurso do produto lingüístico propriamente dito, que pertence, segundo o autor, ao domínio da lingüística formal, restritiva, porque se enclausura em análises estruturais, de caráter imanente.

Orietando-se por esta dicotomia, antes de proceder à investigação dos mecanismos textuais da V.S., Jacobi parte para a observação das condições de produção do corpus selecionado – textos pertencentes às Ciências da Vida – através de uma metodologia de trabalho de campo.

Ao contrário de Authier (1982b), a análise do periódico constituiu o escopo da pesquisa empreendida pelo autor, em virtude do fato de ter considerado a caracterização da natureza do suporte de comunicação como condição para a identificação da demanda de consumo de La Recherche. O fato de seus enunciadores afastarem-se do modelo canônico de vulgarização científica, coloca-o assim em posição de ter de entender até que ponto estas diferenças constituem um impedimento para considerar-se La Recherche como uma revista de V.S.

Com efeito, quem são os enunciatários da revista La Recherche – revista mensal que se apresenta como sendo uma publicação de V.S.?

Leitores cuja classe social lhes confere uma cultura científica. São estudantes quase todos além do bacharelado; professores pertencentes ao curso superior ou secundário; pesquisadores, engenheiros, médicos e outros profissionais ligados às áreas sanitárias e sociais. São distinguidos também leitores idosos, freqüentemente aposentados, que desempenham a função de experts junto a pequenos grupos sociais com os quais eles entretêm relações.

Quem são os vulgarizadores das pesquisas realizadas dentro da Academia?

No pólo da emissão, figuram os próprios cientistas encarregados de divulgar o resultado de suas pesquisas.

Duas observações:

Relembrando o projeto vulgarizador que emergiu no século XIX, cujo artigo de referência é Glaser (1988), verificar-se-á que os sábios estão excluídos do processo de difusão dos conhecimentos científicos. Atribui-se-lhes, em função do lugar social no qual eles estão inscritos, um impedimento para dividir, para partilhar o saber que se produz junto a um público que não pertença à comunidade científica. Primeiro obstáculo para a consideração de La Recherche como uma revista de V.S.

Em segundo lugar, a despeito de Glaser (1988) ter distiguido, entre os destinatários da V.S., um público que se evidencia pelo seu grau de instrução, o que faz da vulgarização um gênero típico é o modelo tripartite que distingue três instâncias: a ciência e os sábios; o grande público, as categorias populares desprovidas de cultura científica; interposta entre os dois, o terceiro homem, encarregado de traduzir a ciência em uma linguagem acessível aos não-iniciados.

Vê-se, então, que o obstáculo a ultrapassar está relacionado aos parâmetros que definem os interlocutores do gênero de vulgarização científica.

Visando solucionar este impasse que excluiria, La Recherche das práticas de vulgarização, Jacobi (1987) aplica uma enquete junto aos cientistas que escrevem para esta revista, com o objetivo de avaliar as intenções que os levam a participar das ações de vulgarização.

Este procedimento metodológico produzirá uma ruptura com um certo modelo de vulgarização, advogado pelos jornalistas científicos do século XIX, já que o resultado das enquetes aplicadas é particularmente interessante.

Não só os pesquisadores não são hostis a idéia da vulgarização, como os que atendem a esta demanda social ou possuem um lugar de projeção na hierarquia acadêmica ou estão ávidos de ascenderem na profissão. Buscando manter ou obter um reconhecimento público, o seu objetivo não é outro senão apresentar o resultado de seus trabalhos ao maior número de pessoas possível. Entre os pares ou para diferentes categorias de destinatários; nas revistas primárias ou em outros canais de difusão; teorizando, reformulando ou resumindo, o seu interesse não é outro senão conquistar uma certa notoriedade e um reconhecimento que os leve a ocupar a posição de expert.

Para corroborar a hipótese, a partir dos depoimentos dos pesquisadores "empenhados" em fazer progredir a ciência, de que o próprio cientista pode ocupar o papel de vulgarizador sem comprometer os "efeitos" de sentido da vulgarização, os leitores são interpelados a respeito do grau e do modo como se apropriam da informação.

Verificou-se, a partir dos resultados dessas entrevistas, que eles servem-se das informações obtidas com a intenção de preparar ou atualizar um curso, informar outras pessoas, complementar sua documentação, redigir uma obra ou um artigo.

Em face desses objetivos, não há como negar que o saber vulgarizado é, de fato, reutilizado pelos leitores desta revista que, em virtude dos efeitos positivos produzidos, passa a desempenhar uma outra função: a de divulgação dos conhecimentos científicos.

Jacobi vai além. Como os textos de La Recherche constituem um *corpus* atípico em relação ao modelo canônico de vulgarização, a formação dos jornalistas que atuam como redatores científicos consistiu matéria de seu interesse.

Sabe-se que os padrões editoriais de uma revista são estabelecidos em função de um público-alvo. Os redatores, no afã de atender à demanda de consumo de seus leitores virtuais, bem como às

exigências da redação, preocupada em estabelecer-se no mercado editorial, teriam uma função muito próxima à do vulgarizador.

No entanto, ao contrário do terceiro homem, observou-se que eles têm um *status* privilegiado. Dispondo de uma cultura científica e de um grau de informação invejáveis em virtude de seu nível de leitura e de sua participação em colóquios internacionais, os jornalistas científicos de La Recherche são altamente especializados em um domínio disciplinar.

Acresce a essa especialização, o fato de terem sido antigos pesquisadores e de terem passado por um doutorado, o que lhes abre as portas junto à comunidade científica – situação bastante diferente da dos vulgarizadores dissidentes acusados de não possuírem senão um saber aproximativo.

Todos estes fatores, que envolvem desde a disposição dos pesquisadores em divulgar os resultados de suas pesquisas, às necessidades de consumo de seus leitores até a formação privilegiada dos redatores científicos, aliam-se para "estabelecer" a imagem desta revista. La Recherche é tida como a melhor revista de vulgarização. Tendo estabelecido sua imagem a partir de um padrão de excelência é natural que os cientistas que aceitam participar das ações de vulgarização não estejam dispostos a fazê-lo de um modo qualquer.

O fato de escreverem sob o controle dos pares – os trabalhos aí publicados constam da bibliografia dos artigos científicos primários – faz com que os pesquisadores se adaptem a um novo contexto de enunciação.

Por tudo isto, as modalidades de colaboração entre os jornalistas e os pesquisadores não deixam de ser objeto de observação. A qualidade desta parceria e a especificidade dos papéis que eles desempenham funcionam como parâmetro para a avaliação da qualidade do padrão editorial estabelecido.

Enquanto ao pesquisador cabe a tarefa específica de fornecer as informações científicas propriamente ditas, bem como o resultado de

suas pesquisas, os editores responsabilizam-se por estabelecer os títulos, os subtítulos, as frases no alto da página, as manchetes e as legendas das ilustrações.

No entanto, eles não se restringem aos elementos que garantem a qualidade da diagramação. Tarefa igualmente importante eles desempenham quando "sugerem" aos pesquisadores que ampliem o tema do artigo, indo além de seus resultados pessoais. Simplificar a seção "material e métodos", reduzir ou suprimir o quadro de resultados, bem como fornecer informações complementares "úteis" ao leitor para compreender o texto são sugestões feitas pela equipe jornalística aos cientistas que se dedicam à tarefa de vulgarizar a ciência.

Estas interferências e modificações que retardam a publicação do texto final mostram que os pesquisadores são receptivos às intervenções dos redatores científicos. As sucessivas revisões às quais um texto é submetido até chegar a sua versão final funciona como um contra-argumento à hipótese de que o pesquisador é avesso, por princípio, à vulgarização.

Acostumado a publicar, ele sabe que este é um ato regrado, independente de qual seja o suporte de comunicação.

Em relação às revistas primárias e no caso específico das ciências exatas, os artigos científicos devem atender a uma série de exigências. Eles têm de ser comunicados em língua inglesa, devendo obedecer a regras extremamente formais que fixam a extensão do artigo, o plano, as legendas das ilustrações, as referências bibliográficas.

No caso das revistas de vulgarização, como se trata de divulgar o resultado das pesquisas a novos receptores, à medida que o texto vulgarizado for se afastando do escrito científico legítimo, um conjunto de estratégias devem ser engendradas no discurso que está sendo produzido. Neste sentido, não há como deixar de submeter-se aos padrões editoriais de uma revista considerada exotérica.

Livres de qualquer constrangimento, as tensões que são provocadas pela transformação do discurso esotérico são perfeitamente negociadas, o que levou Jacobi a concluir *"que a colaboração jornalista-pesquisador, no caso de La Recherche, é vivida de forma idílica"* (p.48).

Todo este preâmbulo que envolveu entrevistas com os enunciadores da vulgarização figurou como um mecanismo de acesso à escritura de uma revista.

Para entender as injunções ao processo de escritura, tanto quanto à divisão de atribuições e de papéis que tem lugar no interior de uma redação, a observação *in vivo* e *in situ* do produto sendo fabricado amplia a visão dos analistas da retórica da vulgarização.

Como distanciar-se de clichês analíticos que os levam a assumir, aprioristicamente, posições críticas em relação a este gênero discursivo?

Analisando as condições de produção desse discurso, ou seja, o contexto sociolingüístico de sua produção, de modo a colocar lado a lado o jogo de influências que condiciona o trabalho interativo de pesquisadores, redatores científicos, responsáveis pela diagramação, paginadores, ilustradores diante dos diferentes modos de apropriação da informação.[18]

Em face do objetivo dos pesquisadores que não é outro senão divulgar o resultado de suas pesquisas, visando obter reconhecimento e notoriedade; de La Recherche, de impor-se no mercado editorial; e dos

---

18 Eis a diferença fundante entre a Análise do Discurso Francesa, quadro de referência que influencia as pesquisas de Authier, e a Análise do Discurso da qual parte Jacobi. Para este, as condições de produção, do ponto de vista teórico-metodológico, são exteriores ao produto lingüístico que deve suceder-lhe. As marcas e o modo de funcionamento sintático-semântico não são senão traços que corroboram as condições de sua produção, aferidas através de pesquisas de tipo sociolingüístico. Para aquela, as condições de produção, instância que determina o funcionamento dominante do discurso, deixa traços deste trabalho na ordem do discurso. Mas sob a forma de representações, ao nível das relações imaginárias, invalidando a compreensão das condições de produção em sua relação com o real, na ordem do visível.

consumidores, de obterem informações em estrita relação com sua carreira profissional, Jacobi voltou-se para a descrição dos mecanismos textuais que dominam o seu *corpus* de análise.

A constatação de que o contexto extralingüístico que determina a aceitabilidade dos artigos publicados em La Recherche é discrepante em relação às condições de produção de um grande número de textos que circulam em nome da vulgarização científica levou-o a interessar-se pelos modos operatórios de acesso aos conceitos que o pesquisador vulgariza no momento em que escreve para uma revista de tal envergadura.

Para empreender este trabalho, a opção incidiu sobre uma abordagem interdiscursiva, de modo a colocar lado a lado o discurso destinado aos pares e o discurso exotérico voltado para diferentes categorias de leitores.

Sabe-se que a crítica à compreensão do discurso da ciência refere-se, sobretudo, ao jargão, à terminologia científica acusada de ser obscura e hermética. Por este motivo, o estudo dos mecanismos textuais engendrados na produção do discurso de V.S. incidiu, em primeira instância, sobre os termos especializados.

O levantamento das palavras emprestadas ao discurso científico denominadas palavras chaves ou termos-pivôs constituiu o primeiro procedimento do analista. O segundo passo levou-o a registrar todas as ocorrências dos termos previamente selecionados, bem como os seus contextos de ocorrência, ou seja, os fragmentos aquém ou além do termo-pivô, que revelam o modo como eles são empregados na vulgarização.

Procedendo à análise, constatou-se que as categorias dos procedimentos de reformulação utilizadas na vulgarização dos textos pertencentes às Ciências da Vida foram a dupla denominação, a correferência, a definição, a paráfrase e os marcadores metalingüísticos.

De um modo bastante sumário, a dupla denominação refere-se aos mecanismos de substituição de um nome "sábio", freqüentemente emprestado de uma língua antiga como o latim, por um nome comum. O uso, no entanto, restringe-se às disciplinas mais antigas, reagrupadas sob o nome da história natural como a zoologia, a botânica, a geologia, a anatomia... que dispõem de um duplo sistema de denominação.

Sem confundir-se com este primeiro registro que prevê a sinonímia no interior do discurso científico, a correferência é definida como a operação de substituição de termos-pivôs por um outro termo ou grupo nominal. Neste caso específico, as equivalências semânticas estabelecem-se pelo recurso simultâneo à língua da especialidade e à língua comum utilizada pelos leitores da revista.

Quanto à definição, prática dos lexicógrafos, ela é um instrumento privilegiado para fazer compreender a significação de um termo-pivô. Distinguem-se três movimentos lógicos diferenciados: a definição de tipo analítico; a expressão definitória voltada para a explicação em termos de causas ou conseqüências; e a definição voltada para a analogia.

Em relação à paráfrase, termo genérico que visa re-exprimir o termo-pivô por meio de uma palavra, um grupo de palavras ou um segmento de frase, distinguem-se torneios parafrásticos de tipo associativo e substitutivo.

O primeiro, procedendo à substituição do termo-pivô em um contexto imediato, no interior da mesma frase, marca-se através de sinais de pontuação, de proposições relativas e de operadores metadiscursivos.

O segundo, relativamente afastado do pivô, já que se encontra aquém ou além da frase que o encerra, utiliza-se de recursos como a sinonímia, as anáforas, as catáforas e as diáforas (categoria que reagrupa a anáfora e a catáfora podendo ter, inclusive, um conteúdo semântico).

No caso dos marcadores metalingüísticos que têm por função precisar o sentido do código utilizado pelo emissor, Jacobi os reagrupa em três categorias: os marcadores verbais, os marcadores coordenativos que compreendem as conjunções e as locuções adverbiais e os sinais de pontuação.

Breve pausa será feita, visando explicitar a orientação que norteou a descrição das estratégias de funcionamento do que Jacobi denominou palavras chaves ou termos-pivôs.

Na reformulação que é feita da linguagem da ciência, os mecanismos e os contextos dos termos reformulados são descritos em função do termo científico.

Ao contrário de Authier, para quem o termo segundo é colocado entre vírgulas, entre parenteses ou entre travessões – expedientes que marcam fronteiras no interior do enunciado, dando ao termo segundo o estatuto sintático de acréscimo, desligado, supressível, dobrando o termo de início integrado na construção da frase – estes recursos associados a outras categorias sintático-semânticas, no intertexto constituído por Jacobi, do qual fazem parte os artigos pertencentes às revistas primárias, e aquelas destinadas tanto ao grande público quanto à um público mais seleto são "descritos" como marcas de redundância e não como procedimentos que marcam a exterioridade entre dois discursos.

Ademais, o fato de o gênero de vulgarização ser o lugar de "mise en contact" do discurso científico e daquele familiar ao grande público, os quais mantêm entre si relações de exterioridade recíproca, faz com que cada um deles funcione em relação ao outro como uma metalíngua.

Para Jacobi, os textos de La Recherche – revista de vulgarização científica – "parecem" ser um discurso homogêneo, já que a função metalingüística funciona no sentido de precisar o código "construído" pela comunidade científica com vistas à precisão vocabular. Cria-se um impasse a ponto de em um enunciado complexo, com mais de uma expressão

definitória, ser difícil precisar a quem pertence o termo segundo, se a um sub-sistema próximo ao científico ou se ao familiar ao leitor de La Recherche.

Esta orientação descritiva cria dificuldades inclusive para a delimitação das categorias de vulgarização que parecem subsumir-se.

Se a comparação faz sobressair a diferença a ponto de tomarmos a defesa de uma ou outra análise, a descrição dos mecanismos textuais, realizada por Jacobi, parece estar em consonância com a linha teórica assumida.

No prefácio de sua obra dedicada à vulgarização da pesquisa realizada sobre o mesmo tema em um doutorado em Lingüística é dito *ipsis litteris* que a vulgarização origina-se das atividades de comunicação e, por isso mesmo, ela é produzida por sujeitos enunciadores para sujeitos receptores.

Nada mais justo que o discurso científico, quando divulgado em direção ao exterior para uma classe de leitores, cujo nível cultural está aquém dos membros da comunidade científica, seja objeto de reformulação. A busca de equivalências lingüísticas para os termos-pivôs é um índice claro do esforço para fazer-se entender.

O interesse, então, em identificar a função que tem dominância nos textos de V.S., bem como os procedimentos que a materializam está a serviço de uma causa única: demonstrar que a diferença marcante entre o discurso original e o discurso segundo refere-se à não-alusão, no texto vulgarizado, à prática específica, à atividade científica e que os procedimentos de reformulação do discurso primeiro estão presentes, em maior ou menor grau, no intertexto constituído pelo autor. Cooperar para fazer-se entender, eis a palavra de ordem!

A abordagem interdiscursiva vem, desta forma, colocar em cena um contra-argumento em relação aos adeptos da posição de que a V.S. constitui uma retórica particular.[14]

Tomemos a paráfrase:

Excertos extraídos de seu *corpus* de análise demonstram ser a paráfrase um procedimento de reformulação do termo-pivô presente tanto no discurso de vulgarização, como nos discursos publicados nas revistas ditas primárias. Vários torneios parafrásticos são destacados, visando colocar em relevo a identidade da paráfrase no discurso original e no discurso segundo. Além desta semelhança, que virá a ser utilizada como um argumento em defesa do "modelo de continuidade científica", a análise revelou que, ao contrário do que os observadores da vulgarização costumam indicar, a paráfrase pode ser utilizada, no discurso de vulgarização, para a especialização de um termo pertencente à língua comum, movimento que até então parecia exclusivo da ciência. Freqüentemente, o que os críticos costumam apontar é a banalização do termo sábio no discurso de vulgarização.

Outro fato. Como as análises ortodoxas do discurso da ciência apontam para o caráter não-comutativo do termo científico que inviabilizaria a sinonímia, tratou-se para Jacobi de verificar as possibilidades de reformulação que se oferecem ao vulgarizador.

Em relação à correferência, três procedimentos devem ser destacados.

---

14 A constituição de um corpus intertextual que abrange desde o texto esotérico destinado aos pares, aos artigos exotéricos destinados ao grande público, passando pelos textos de La Recherche, cujos leitores destacam-se pelo seu nível de cultura e informação, são a expressão material da abordagem interdiscursiva que, segundo Jacobi, inspirou os trabalhos de Bakhtin.

O primeiro, ligado à narratividade do discurso vulgarizado, pode empregar a correferência em uma orientação temporal.

A segunda possibilidade de reformulação do termo científico lança mão dos hiperônimos e dos hipônimos de acordo com a intenção do vulgarizador, voltada para a generalização ou para a especificação dos termos selecionados em relação à noção que representam.

A terceira e última fonte de reformulação pode inspirar-se em um registro metafórico, figurado ou na adjetivação de modo a marcar as características do fenômeno referido pelo jargão científico.

Comprovada a real possibilidade de recorrer-se à sinonímia no discurso vulgarizado através de uma análise de tipo imanente corroborada pelos efeitos de sentido produzidos pelos artigos de La Recherche junto a seus consumidores, Jacobi parte da hipótese de que, a despeito da racionalidade científica, a língua da especialidade traz em si "um número considerável de potencialidades de reformulações." Esta hipótese tem o efeito de limitar a criatividade da prática de vulgarização em favor da ciência, cuja língua especializa-se somente para atender às exigências de não-ambigüidade e de precisão semânticas.

Em relação à dupla denominação, seguiu-se uma trajetória semelhante ao estudo da paráfrase. Procedendo à análise comparativa de um *corpus* intertextual escrito por especialistas, jornalistas e vulgarizadores, voltado para a discussão de uma questão da atualidade com fundamento de tipo científico, "a carne com hormônios", observou-se como a substância diéthylstilboestrol, hormônio com propriedades anabolizantes, foi referida na língua da especialidade. Ao contrário do que freqüentemente se afirma, verificou-se que o termo-pivô em questão pode apresentar-se, como de fato veio a ocorrer, sob quatro estados: a grafia completa (diéthylstilboestrol), a sigla (D.E.S.), a fórmula química bruta ($C_{18}H_{20}O_2$) e a fórmula química desenvolvida. Este fato é um sinal visível de que a reformulação tem lugar no interior do discurso especializado.

Deixando de lado os registros utilizados no discurso vulgarizado para referir à substância diéthylstilboestrol, a análise da paráfrase, da correferência, da dupla denominação em um *corpus* intertextual confirmou a essência da hipótese que orientou o trabalho de pesquisa de autoria de Daniel Jacobi.

Com efeito, tendo constatado que os mecanismos textuais presentes nos artigos de La Recherche não constituem uma retórica específica, já que os procedimentos aí utilizados encontram-se tanto no discurso esotérico, como nos artigos dedicados ao grande público sem nenhuma cultura científica, ele torna-se defensor da tese de que a difusão dos conhecimentos científicos é feita ao longo de um contínuo, que inclui o discurso da especialidade destinado aos pares, os discursos de vulgarização e os textos didáticos que circulam no pólo da educação formal e institucionalizada.

Embora estes recursos necessitem ser referidos a diferentes modelos de organização textual que se definem pelo seu grau de abstração e de contextualização em relação ao discurso original, para Jacobi eles são a evidência de que o científico, o didático e o vulgarizado são gêneros discursivos que se misturam, se aproximam e se superpõem.

Nesta linha de raciocínio, os diferentes "mises em forme" a que o conhecimento racional é submetido atende unicamente às exigências de comunicação. Parte-se, nessa pesquisa, de uma concepção de gênero onde os enunciadores e os destinatários são instâncias que determinam os procedimentos textuais próprios a um dado discurso.

A sua proximidade em relação aos textos canônicos ligados à gênese de uma prática discursiva define-se não em função de uma retórica padrão, mas sim em referência à própria demanda que dá origem à difusão dos conhecimentos científicos.

Verificou-se, no caso específico de La Recherche, um esforço para produzir um produto que atenda às necessidades e às expectativas de seu público. Evidentemente o produto consumível será aquele cujo

processo de elaboração e feitura for se estabelecendo sem perder de vista o perfil de seus consumidores. Para uma revista exotérica, o diagnóstico do "background" destes leitores funciona como um parâmetro para a seleção e o recorte do conteúdo a ser vulgarizado.

Assim, o que freqüentemente tem sido visto como banalização da ciência, deve ser inserido em uma problemática mais ampla que envolve a necessidade de fazer-se entender em face da demanda social da vulgarização.

Tudo isso figura como pano de fundo para afastar Jacobi de uma concepção abstrata dos enunciadores presentes nas análises formais de tipo imanente.

A pesquisa de campo, à medida que revela uma outra face da vulgarização, leva-o a distinguir o trabalho de investigação científica que se faz pelo recurso a regras epistemológicas do trabalho de "difusão", que impõe ao pesquisador o uso de diferentes estratégias de exposição.

Um caso típico seria ainda a própria revista La Recherche. A despeito de os pesquisadores serem seus consumidores devido ao prestígio alcançado junto à comunidade científica, ela define o seu perfil em função de leitores que se distiguem por uma certa cultura em um domínio disciplinar. Assim, os padrões editoriais estabelecidos visam a atender, em primeira instância, uma classe a meio caminho entre o grande público e o cientista que realiza o trabalho criativo de investigação.

Desde sua organização discursiva, que difere do texto científico por seu tamanho, seu conteúdo cognitivo e sua complexidade lexical até os recursos icônicos dos quais fazem parte os títulos e os subtítulos, a divisão em parágrafos, as ilustrações e suas legendas, as manchetes, as frases marginais, as informações periféricas (notas, referências ...) rigorosamente ordenados, são estabelecidos de forma a persuadir e a convencer o público - - alvo quanto à relevância do conhecimento divulgado. Até mesmo o formato da revista, a qualidade do papel e a cor, o número de páginas

fazem parte das estratégias redacionais usadas para facilitar a leitura e aumentar o seu consumo.

Neste ponto, Jacobi encontra uma via de explicação para as diferenças entre os vários tipos de discursos, todos eles pertencentes ao gênero de vulgarização científica. Em face da dificuldade de reduzi-la a uma interpretação monovalente, já que ela compreende práticas muito diversificadas, somente o público, e somente ele, fornece um princípio de explicação e de regularidade. Não da forma suposta pelas coerções genéricas, definidas a partir da emergência de um discurso, mas a partir dos leitores que um dado circuito de informação pretende atingir. A sua inscrição social seria o ponto de referência para a definição de um certo padrão retórico, cujo grau de proximidade em relação ao autor-leitor de um modelo discursivo típico será variável.

Um caso extremo ocorre no domínio das Ciências Sociais, onde o mesmo texto pode ser publicado simultaneamente em uma revista esotérica e em uma revista destinada a práticos, técnicos e formadores.

Encaminhando a análise ainda no sentido de corroborar a hipótese de que a difusão dos conhecimentos científicos é feita ao longo de um contínuo, que inclui o discurso científico, o vulgarizado e o didático, Jacobi recorre às noções de intertextualidade e dialogismo, fundamentadas por Bakhtin.

Outra face do funcionamento discursivo da V.S. será mostrada. O objetivo é ampliar a visão do analista que, em geral, restringe-se à análise e à crítica do jargão científico.

Manipulando o conceito de interdiscurso, o primeiro fato que sobressai diz respeito ao modo como o discurso de vulgarização marca a sua proximidade em relação ao mundo da pesquisa científica. Como qualquer discurso, o de vulgarização tem sua origem.

Referências, citações, discursos narrados, afirmações, nomes de pesquisadores ou instituições de pesquisas são traços, referências auto-

textuais, que mostram as influências a que o vulgarizador é suscetível. Dito de outro modo, estas marcas explícitas, bem como a bibliografia, inserem o discurso vulgarizado em um conjunto textual mais amplo, que Foucault denominou formação discursiva.

Segundo Jacobi, estas marcas elencadas e aferidas através de uma abordagem interdiscursiva dão a conhecer um funcionamento até então ignorado.

O discurso de V.S., tanto quanto o discurso científico, funcionam à base de alusões e referências. As informações obtidas, a leitura de textos já publicados sobre o tema, a consulta a artigos, a coleta de documentação que goza de autoridade junto à comunidade científica não são negligenciadas em nenhum destes dois discursos.

Assim sendo, se há alusões explícitas ao universo científico é porque o "vulgarizador", no afã de difundir sua recente descoberta, adapta-se a diferentes contextos de enunciação.

Historicamente, a V.S. é uma prática cisionista em relação aos sábios e ao mundo da ciência. Por outro lado, como os vulgarizadores eram jornalistas-dissidentes, tudo levava a crer que os pesquisadores alimentassem preconceitos em relação à V.S.. O *corpus* analisado por Jacobi mostra um vulgarizador em tudo aberto. Para exprimir-se e fazer-se conhecer, ele não hesita. Divulgará a recente descoberta através de discursos classificados como pertencendo a retóricas distintas, sem deixar, contudo, de mostrar sua origem no fio do discurso.

Se o recurso ao conceito de formação discursiva revela-se produtivo na análise intertextual, pelo fato de dar validade à hipótese de que a difusão dos conhecimentos se faz ao longo de um contínuo, este conceito é igualmente pertinente para o exame de um *corpus* dito de

vulgarização científica[15]. O conceito de formação discursiva manipulado internamente confirma os dados obtidos através da análise empírica das condições de produção. La Recherche é uma revista altamente informativa.

Colocando em perspectiva histórica os títulos dos artigos, ou seja, as palavras, os nomes ou os conceitos comuns aí presentes, bem como os nomes de autores citados na bibliografia dos artigos em exame, observa-se um diálogo bem marcado nos textos de La Recherche. As remissões em cadeia confirmam a hipótese de que esta revista é colecionada, conservada, consultada, relida, reutilizada. A demanda de consumo firma o seu caráter documental, aferido através das marcas de referência e alusão.

Por último, algumas palavras a respeito do dialogismo de Bakhtin e do modo como este conceito é engendrado no trabalho de pesquisa de Jacobi (1987).

Sempre com os olhos voltados para o discurso científico constata-se que o dialogismo está presente em muitos textos de V.S. De modo explícito, com os leitores e, indiretamente, com os pesquisadores. Com efeito, buscando recrutar aliados, trata-se de convencer os seus destinatários sobre o caráter inédito da descoberta que está sendo divulgada. E esta persuasão faz-se às custas de alianças e afrontamentos. Desta forma, a remissão a publicações precedentes desempenha uma dupla função. Ao mesmo tempo em que dá sustentação ao trabalho de pesquisa que está sendo divulgado – neste sentido, as alusões funcionam como argumentos de autoridade –, marcando distância em relação a estas publicações, o discurso de V.S. mostra-se preenchendo uma lacuna. Completando-as, contradizendo-as, apagando-as ou complexificando-as, a V.S. mostra, através deste trabalho, a sua própria razão de ser. As marcas

---

15 Chamo a atenção novamente para o fato de que a rede discursiva à qual um discurso de vulgarização se liga e que se encontra ostensivamente marcada nos textos de V.S. constitui um argumento de autoridade em favor da tese de que o científico e o vulgarizado têm um funcionamento similar.

enunciativas de D2 são, portanto, os índices do dialogismo que o discurso de V.S. entretém com os seus leitores.

Com efeito, como o conceito de dialogismo engendra a tese de Jacobi?

Demonstrando que o tom fortemente didático do *corpus* analisado não apaga o caráter actancial e polêmico do discurso científico. Ademais, como a V.S. pertence ao campo científico, o dialogismo observado tem como alvo outros destinatários: os pesquisadores que constituem os pares dos vulgarizadores de La Recherche.

Finalizarei o levantamento bibliográfico sobre o discurso de vulgarização científica, fazendo menção aos artigos de Moirand (1988) e de Gadet e Mazière (1982), em virtude do fato destas pesquisas incidirem sobre o funcionamento e a função de discursos que circulam em nome da didática e da pedagogia do francês.

Para a pesquisa que está sendo desenvolvida, a sua contribuição consiste em mostrar como a Lingüística tem influenciado a escritura de revistas pedagógicas que circulam na França, desde a década de sessenta. Objetivos próximos, pois o Projeto Ipê inscreve a Lingüística em uma outra problemática voltada para a discussão de questões relativas ao ensino de língua materna.

Referir-me-ei, em primeiro lugar, a Moirand (1988), tentando mostrar a sua proximidade com relação aos artigos já resenhados.

Como as análises têm sido apresentadas seguindo uma orientação centrada no debate a respeito das tipologias discursivas, verifica-se que a pesquisa empreendida pela autora desenvolveu-se "rejeitando toda tipologia formal, funcional e situacional, que seria colocada *a priori*, com a finalidade de homogeinização do *corpus*" (Moirand, 1988, p.52).

Dado que o seu interesse é ter acesso à constituição e à evolução do domínio da didática de línguas e, particularmente, ao do francês como língua estrangeira e sendo a revista Le Français dans le Monde representativa da constituição desse domínio, uma análise centrada nas marcas que caracterizam uma tipologia discursiva, no quadro pragmático em que o discurso adquire uma configuração própria e na função enunciativa que pode ser depreendida da empresa tipológica ligada evidentemente aos enunciatários do discurso, a partir de um quadro institucional previamente estabelecido, restringiria o objetivo da análise. E isto porque essa revista caracteriza-se por sua extrema diversidade. Diversidade de tipos de textos, de matérias abordadas, de colaboradores e de receptores.

Com efeito, como Le Français dans le Monde, escrita entre 1961 e 1981, apresenta enunciados massivamente homogêneos que não mostram jamais os empréstimos feitos à Lingüística, a consideração desse periódico como sendo uma revista de vulgarização científica ficaria prejudicada.

Basta colocar as pesquisas realizadas por Authier (1982b), Jacobi (1987) e Moirand (1988) em perspectiva, para que se verifique uma gradação em termos de marcas enunciativas.

Enquanto o *corpus* selecionado por Authier (1982b) tem um funcionamento típico, colocando em evidência a atividade de reformulação se produzindo tanto ao nível do quadro enunciativo, como do fio heterogêneo do discurso, o *corpus* pelo qual Jacobi optou apresenta em grau menor esta atividade caracterizante do discurso de V.S.

Em tão menor grau a reformulação atestada nos textos de La Recherche modifica a "economia geral" do discurso de vulgarização que tornou-se possível ao autor sustentar a tese de que a reformulação está presente nos "diferentes" textos que se propõem a difundir os conhecimentos científicos.

Como se tratava, para Moirand, de identificar o modo como a Lingüística "influencia" o ensino de línguas, observou-se que os modos de difusão dessa ciência em Le Français dans le Monde é feito tanto através da alusão a especialistas, a diferentes correntes teóricas e domínios de conhecimento, como através da referência a noções e conceitos atribuídos individualmente ou anonimamente. Levantou-se a hipótese de que estas marcas de heterogeneidade no discurso da didática tinha por função estabelecer vínculos com o mundo da ciência.

Interessando-se então por investigar as relações entre ensino de línguas e as teorias lingüísticas contemporâneas e tendo realizado, a título explicatório, a leitura de um certo número de publicações com o objetivo de encontrar traços, na superfície textual, das teorias lingüísticas em voga, Moirand verifica, nos textos da revista Le Français dans le Monde, a presença de duas variedades discursivas subjacentes: uma variedade que revela enunciados homogêneos e outra, enunciados heterogêneos.

Ao contrário do *corpus* analisado pelos dois outros autores já apresentados, o abuso de linguagem que se verificou, através das marcas de heterogeneidade, a que a autora se refere como se tratando de um "terrorismo teoricista" levou a pensar antes em uma tipologia de autores do que em uma tipologia de discursos. E isto em virtude do fato da referência à Lingüística ser feita de modo explícito através de termos que remetem a um domínio, a uma corrente teórica, a trabalhos realizados por pesquisadores altamente conceituados, referência feita pelo uso de patronímicos e seus derivados e não através da reformulação do jargão dos teóricos.

Metodologicamente, para caracterizar estas duas variedades de enunciados, Moirand opta, em primeiro lugar, pela análise de conteúdo dos artigos selecionados, vindo, posteriormente, a explicitar tanto o funcionamento dos termos elencados através de análise quantitativa, como a função destes mesmos termos nos textos de formação de professores.

Iniciando o exame dos enunciados homogêneos, verificou que eles geralmente descrevem as relações que o professor entretém com o estudante e com a "quinquilharia" pedagógica em sala de aula.

Com efeito, como estas relações organizam-se nas páginas homogêneas dos textos de formação?

Através de verbos-pivôs com três argumentos que, na base, estruturam frases do tipo Ag + V + obj + beneficiário.

Para o estudo dos textos homogêneos, a autora procedeu à análise dos casos, inventariando 225 verbos-pivôs, acompanhados de seus contextos, na superfície dos textos.

A caracterização do modo como as relações "semânticas" estruturam-se na superfície textual revelou um traço particular dos enunciados em questão: o de que eles se constituem a partir de ideologias educativas calcadas no seguinte enunciado de base: "on dit au super professeur de dire au professeur de dire à l'éléve de dire..." (Moirand, 1988, p.55).

Este enunciado encontra-se na estrutura subjacente do *corpus* analisado, determinando, assim, a própria estruturação lingüística dos textos homogêneos.

Em relação aos enunciados heterogêneos, as tematizações não incidem sobre questões concernentes à sala de aula, mas sobre aspectos relativos à descrição do francês, a conteúdos de ensino e a avaliações, a programas e progressões.

Para aferir então a importância da Lingüística na revista Le Français dans le Monde, entre 1961 e 1981, partiu-se para o levantamento dos substantivos, designando tanto o domínio da Lingüística, quanto domínios conexos.

Como esta revista é criada na década de sessenta, momento em que os lingüistas tentam legitimar o seu domínio pela demanda social do ensino, a análise quantitativa, segundo Moirand, permite, em função dos índices recorrentes aferidos, avaliar ao mesmo tempo a influência da Lingüística sobre a didática, como os grupos de influência na difusão de

trabalhos e noções, no interior da revista selecionada como o principal corpus de referência.

Quem é nominalmente citado, quando e por quem; quem cita quem, quem é ao mesmo tempo citado e citante, quem se cita mutuamente são dados preciosos para recuperar o sucesso da Lingüística em relação a outros domínios, bem como o declínio de certos modelos teóricos.

A contagem de ocorrências do termo Lingüística entre 1961 e 1981 vem elucidar o seu estatuto em face da Sociologia e da Psicologia: 403 ocorrências contra 63 e 95, respectivamente. Além disso, observou-se, através da análise quantitativa, o declínio de um certo modelo e o advento de uma nova corrente teórica, na virada das décadas.

Enquanto no início dos anos 60, atual, novo, contemporâneo são rótulos atribuídos ao estruturalismo (estruturalismo opondo-se à clássico, tradicional e normativo), a partir da década de 70 aparecerão, nos textos heterogêneos, referências à Sociolingüística e à Pragmática.

Quanto aos grupos de influência, analisa-se as páginas heterogêneas de um mesmo autor no intervalo de tempo delimitado para a análise da revista.

Constataram-se, assim, referências nominais a lingüistas teóricos como Martinet, seguidos de Benveniste, Chomsky, Guillaume, Jakobson e Saussure, bem como a lingüistas teóricos franceses como Dubois e Gougenheim, seguidos de Chevalier, Léon, Sauvageot e Wagner.

Entretanto, entre os bons lingüistas teóricos poucos escrevem em Le Français dans le Monde. Os lingüistas franceses que, a partir dos anos sessenta, começaram a publicar nesta revista não deixam de referir-se a alguns de seus mestres (Gougenheim, Wagner, que aí escrevem, e Martinet), fazendo menção a muito poucos estruturalistas norte-americanos. Antes de Chomsky, o lingüista mencionado com maior freqüência era Bloomfield, mesmo assim mais pelos especialistas do ensino de línguas do que pelos lingüistas franceses.

Em 1970, quando a Lingüística passa a ser reconhecida, fato atestado pela criação de cursos universitários e de revistas próprias, os lingüistas continuam a ser citados, agora, pelos especialistas de educação, mas que em contrapartida os citam muito pouco.

Esta hierarquia de posições e de referências científicas que circulam em diferentes épocas, no interior da revista Le Français dans le Monde, contribuem, segundo Moirand, para difundir uma imagem da Lingüística, como sendo uma "nova fonética" ou uma "nova gramática" e não uma reflexão sobre a produção de linguagem ou sobre operações de linguagem subjacentes (Moirand, 1988, p.59).

Abandonando, na caracterização dos textos heterogêneos, a quantificação dos termos referentes às ciências da linguagem, Moirand passa, em um segundo momento, a elucidar aspectos sobre o funcionamento destes termos pelo estudo dos coocorrentes próximos ao segmento marcado. Examinou-se então o emprego do definido.

Posicionando-se sobre a função argumentativa da definitivização, nos textos de formação, observou-se que ela contribui tanto para mostrar a Lingüística como real, conhecida e reconhecida, como para submeter a Lingüística a um processo de generalização que apagaria as diferenças internas. Possivelmente por que nos textos da revista Le Français dans le Monde a lingüística estrutural constituia um rótulo para o estruturalismo americano, bloomfildiano, taxonômico ou aplicado.

Disto decorre a afirmação de Moirand, sobre a necessidade de colocar-se o enunciado heterogêneo em seu contexto histórico e geográfico (p.60).

A terceira etapa da análise consistiu, com efeito, em avaliar a função das marcas de heterogeneidade, nos textos de formação.

Enredada, como os demais autores, na noção de dialogismo de Bakhtin, Moirand observou que as marcas de heterogeneidade nos textos

analisados apontam para o fato de que eles são produzidos pelo entrecruzamento de diferentes discursos subjacentes.

O dialogismo intertextual, marcado quer pelo uso de substantivos designando domínios, escolas ou teorias, quer pela referência explícita aos autores feita pelo recurso aos patronímicos e seus derivados, oferece evidência, nas páginas dos textos heterogêneos, tanto do processo de constituição e de evolução da didática, como da própria Lingüística.

Sendo Le Français dans le Monde uma revista representativa da constituição do domínio do francês como língua estrangeira e sendo a didática de línguas um domínio "sob influência", as marcas de heterogeneidade constituem a entrada para a caracterização das formações discursivas subjacentes aos textos que circulam em seu nome.

O fato de o estruturalismo ser, até 1970, considerado um domínio de referência essencial para a didática de línguas, perdendo espaço, na década de 80, para a Sociolingüística e para a Sociologia, em virtude da busca de autonomia de inúmeros didatas, acentuada ainda mais pelo aparecimento do gerativismo e do transformacionalismo, que exercem a crítica tanto à Lingüística descritiva, como às teorias psicológicas aplicadas ao ensino de línguas, reivindicando, desta forma, que a didática participe sem exclusividade do campo da Sociolingüística e da Psicolingüística, revela a aspiração dos colaboradores dessa revista.

Enquanto os lingüistas que aí escrevem, nos primeiros anos, tentam legitimar o seu domínio pela demanda social ligada ao ensino de línguas, os colaboradores que escrevem nessa revista em nome da didática, quando obedecem a uma determinada hierarquia de citações, não visam senão reivindicar o seu pertencimento ao novo domínio emergente no campo científico.

Neste sentido, a observação das modalidades deônticas que acompanham os termos Estruturalismo, Sociolingüistica ou Sociologia, abre caminho para levantar hipóteses sobre o uso que se faz das menções, citações e dos termos emprestados à ciência da linguagem pelos autores

citantes, na revista Le Français dans le Monde, revista destinada à didática do francês como língua estrangeira.

A principal hipótese levantada é de que os segmentos heterogêneos dão aos colaboradores dessa revista uma caução e, no limite, uma posição valorizante, através daquele ou daqueles que elas citam, principalmente quando se pretende alcançar uma posição valorizante no domínio da didática de línguas.

O caráter polêmico da divulgação que está sendo feita e que revela do próprio campo científico evidencia-se assim no percurso editorial dessa revista. Como diz Moirand, Le Français dasn le Monde *"atravessou muitas épocas "metodologicas" e muitas épocas "lingüísticas"* (p.53).

No entanto, quando se trata de avaliar as intenções do autor citante em relação aos seus destinatários virtuais, os professores de francês, distingue-se um outro tipo de dialogismo denominado interacional. Ele revela, ao contrário, um outro tipo de discurso funcionando concomitantemente com o científico: o discurso de vulgarização científica.

Aqui os segmentos heterogêneos[16] funcionam como argumentos de autoridade, já que a visada discursiva subjacente deste discurso, quando destinada aos professores de francês, é convencer. Convencer a adotar idéias, a mudar atitudes e comportamentos em vez de competencializar o professor, explicitando os conteúdos e as filiações.

---

16 No caso específico do patronímico, ele torna-se argumento de autoridade não pelo fato de designar um indivíduo empírico, inscrito na realidade, mas um indivíduo "posicionado" em um domínio ao qual ele pertence e que às vezes se encontra na intersecção de muitos campos: o campo científico, o campo universitário, o campo editorial e o campo político, no caso do ensino de línguas (Moirand, 1988, p.63).

Para Moirand, os textos da revista Le Français dans le Monde, ao invés de dizer o que a Lingüística produz, dizem o quanto ela poderia contribuir.[17]

Com base, então, nas análises de conteúdo, do funcionamento e da função dos segmentos heterogêneos, o artigo fornece evidências de que o dialogismo interacional, que pede emprestado ao dialogismo intertextual argumentos de autoridade, funciona sobre o modo da evidência e do dever fazer.

Apesar de não caracterizar, no plano metalingüístico, o discurso heterogêneo como um discurso autoritário, para Moirand, as referências obrigatórias que os formadores de docentes lhes impõe, visando modificar o seu estado de fato, não favorecem a uma verdadeira "divisão dos saberes".

Um outro modo de inserir a vulgarização científica entre os discursos normativos é aquele que consiste em caracterizar o funcionamento discursivo de um corpus positivamente para, em um segundo momento, comparar a sua função enunciativa àquela desempenhada pelos discursos ditos de V.S..

---

17 Embora o objetivo da pesquisa de Moirand não esteja voltado para a análise do modo como os termos científicos são reformulados nos textos que circulam em nome da didática de línguas, mas sim para a reflexão sobre o uso que se faz dos segmentos heterogêneos nas páginas da revista Le Français dans le Monde, a análise dos termos científicos não passou em branco. Estudando, através de 342 contextos, o termo gramática revelou ter diferentes significações correspondentes a estados de conhecimentos e representações que diferem do docente ao lingüista, dos colaboradores de instituições "centrais" especializadas no francês como língua estrangeira aos conselheiros pedagógicos ligados à Lingüística e designados no estrangeiro, dos divulgadores "periféricos" ao especialista, todos colaboradores da revista analisada. A constatação de que o autor deixa ao leitor o trabalho de detectar a significação que está subjacente à palavra antes de chegar a superfície textual reforça a hipótese de que a intenção de explicar as significações novas de um termo emprestado seja secundária.

Gadet e Mazière (1982), investigando a função e o funcionamento de algumas revistas que circulavam na França nas décadas de sessenta e setenta e que escrevem a pedagogia do francês, sob a forma de revista explicitam o contexto no qual elas foram criadas.

As revistas pedagógicas que foram analisadas e que privilegiam o ensino do francês na escola secundária, tais como Le Français dans le Monde (FM), Français Aujourd'hui (FA), Bref (B), Pratiques (P) e Information Grammaticale (IG) escrevem a pedagogia do francês, lutando por uma formação científica baseada na Lingüística. Um traço, no entanto, as distingue de revistas tipicamente universitárias e de algumas revistas de editores: o fato de pensarem a formação, afastando-se de um certo modelo que se firma através da crítica ao modo como o ensino concebe a língua. Nessa perspectiva, a Lingüística, quando tenta impor-se para além da Universidade, – até a década de sessenta, a Lingüística produzia um discurso tipicamente universitário – produz um discurso crítico em relação ao discurso pedagógico, fato que vem legitimar as lógicas de intervenção.

Ao contrário, as revistas analisadas se, por um lado, lutam em defesa de uma formação baseada na Lingüística, diferem dos modelos de intervenção pelo seu forte militantismo.

Posicionando-se em defesa da renovação do ensino em um conjuntura em que aquilo que sobressai é o fracasso escolar decorrente de uma ilusória democratização – renovação que, na década de 70, as autoridades tentam refrear com o objetivo de reparar os seus efeitos – essas revistas afastam-se do diálogo que vem se estabelecendo entre a Lingüística e a Pedagogia, diálogo que tende a desconsiderar a história da gramática e a história do ensino, colocando-se no lugar daqueles que foram incumbidos de desencadear esse processo.

O modo, no entanto, como essas revistas exercem o seu militantismo é bastante variável.

FM, criada nos anos sessenta, segue a própria tendência desta década. Reconhecendo a necessidade de fazer alianças com a Lingüística, FM luta por métodos e reflexões desta nova ciência.

Ao contrário, FA, B e P, criadas respectivamente, em 1968, 1971 e 1974 lutam no sentido de reparar os efeitos da ilusória democratização do ensino na França.

FA (boletim da Associação Francesa dos Professores de Francês) acredita ser possível reverter o quadro de fracasso escolar que atinge a escola francesa. Esta luta passa, sobretudo, pela conquista da língua, uma conquista da cultura, uma conquista da formação.

FA colocar-se-á do lado dos docentes de francês que se sentem fracos para pensar socialmente e politicamente sua função, dado que estão colocados como agentes da democratização. Encampando a luta pela renovação do ensino, ela militará pela institucionalização de uma nova formação.

B (Boletim Regional dos Docentes de Francês), "na linha de frente contra as autoridades institucionais e acadêmicas", estabelece uma linha de intervenção junto à escola e à pedagogia do francês, muito mais técnica.

Quanto à P, ela recusa ocupar uma posição subalterna em relação à Lingüística. Sendo os docentes do secundário maioritários em seu comitê de redação, eles propõem-se a fazer a crítica da ideologia dominante no ensino de francês. Eles reivindicam participar da elaboração de uma ciência da língua, da literatura e de uma técnica mais científica da aquisição do saber. Estes docentes definem-se como pesquisadores, recusando fazer de P uma antena de reciclagem.

Por último, IG. Criada em 1979, ela ocupa um lugar muito mais próximo daquele que os lingüistas pretendem ocupar. Contudo, insistindo na necessidade da assistência, ela polemiza as doutrinas responsáveis pela confusão do ensino gramatical e preconiza um exame crítico das grandes

correntes, fazendo então o que o professor encontra-se impossibilitado de fazer.

Com efeito, é este caráter polêmico que fez com que se negasse serem estas revistas publicações de vulgarização científica.

Verificou-se, contudo, na seqüência das análises, um certo descompasso entre as petições de princípios e a unidade interna das revistas no que diz respeito aos artigos destinados a discussão teórica, àqueles voltados às atividades de língua e aos relatórios de experiência, contradições que algumas revistas virão a admitir por ocasião de seu fim.

No caso de P, enquanto, nos escritos teóricos, ela reivindica uma referência disciplinar que passa pelo tripé científico: lingüística (e semiótica), materalismo histórico e psicanálise – referência até certo ponto contraditória, pois quando se trata de resolver questões concernentes à gestão de uma sala de aula se fará apelo à psicologia social e à dinâmica de grupo – nas atividades que envolvem a escrita, a Lingüística cede lugar à gramática. Da Lingüística busca-se o rigor e a formalização. No entanto, P é sensível à necessidade de uma reflexão sobre os procedimentos, que seria tão teórica como a reflexão sobre os conteúdos" (p.88).

O mesmo acontece com FA. Apesar de posicionar-se em favor da Lingüística, em função das tarefas que ela permite alcançar – a justeza da descrição, a recusa da norma e a eficácia da comunicação – FA demonstra, nos seis primeiros anos pelo menos, um interesse pelas manipulações ao nível da frase. Sob a influência da Pragmática, FA não recusa os exercícios metódicos, conquanto as diversas situações vividas pelas crianças sejam respeitadas.

Este descompasso entre os escritos teóricos e as atividades de língua propriamente ditas, para Gadet e Mazière, estão ligadas ao fato de que essa revista, tanto quanto as demais, além de não terem uma política

editorial definida, já que algumas são revistas de associações, refletindo, por isso, conflitos internos, caminham sem subvenção, o que as obrigou a abandonarem o seu forte militantismo.

Em relação a B, articulam-se a lingüística da frase, a semiótica e a literatura. Não sendo a revista de uma associação e sendo os membros de sua equipe redacional universitários desejosos de concretizar sua reflexão, B tem objetivos estritamente pedagógicos. Trata-se de pensar a Lingüística na sua articulação com a Pedagogia, ensinando aos docentes de todos os níveis o texto. É este fato que lhe dá uma conotação bastante técnica.

Ao contrário das outras revistas, o que será denunciado, por ocasião de seu último editorial, será a dominância das ciências da educação, que colocava esta revista na linha de frente contra as autoridades institucionais e acadêmicas.

Quanto à FM, parece haver uma coerência interna entre as intenções proclamadas e os objetivos alcançados. Diferentemente de FA e P, revistas de caráter militante, FM está mais preocupada com a articulação conteúdo e técnica do que entre teoria e prática. O fato de preocupar-se pouco com as referências teóricas e historicizadas faz com que FM funcione em certa medida como uma instituição, cumprindo o objetivo ao qual se propôs: o de tornar-se um instrumento didático, privilegiando um ensino funcional e comunicativo.

Buscando ser uma revista de aprendizagem, informativa e explicativa sobre o material didático de caráter especializado, ela atende às necessidades práticas dos leitores, mantendo-se fiel às exigências científicas.

Para finalizar, IG. Coerente com o objetivo perseguido, observa-se que se trata de uma revista eclética, acolhendo diferentes posições. Com exceção de artigos sobre gramáticas transformacionais, todas as correntes fazem-se presentes. O objetivo é evitar as confusões que constrangem o ensino gramatical e evitar os conflitos de cúpula em defesa de um único paradigma.

Este fluxo e refluxo na política editorial, que mostra a instabilidade das revistas, poderia favorecer a hipótese de que estas publicações são, de fato, publicações de vulgarização científica.

Acresce-se a isto, o fato de a Lingüística não ter sido difundida, já que estas revistas não conseguiam ter uma função decisiva na formação dos mestres, fato atestado, inclusive, pela presença, nas revistas, de rubricas com tendência informativa e pela publicidade bem marcada de cursos, estágios e métodos em FM e de revistas similares à linha editorial defendida por FA e P.

Vários outros fatos apontam para estas conclusões.

Com exceção de FM, que apresenta uma tiragem discrepante em relação às outras revistas, variando entre 17 e 20.000 exemplares, as demais têm uma tiragem modesta, entre 1.000 e 5.000 exemplares. Acresce a este fato um outro bastante interessante: a real influência destas revistas acontece no estrangeiro. Gadet e Mazière apontam para o fato de que FM possui de 1.000 a 1.200 assinantes na França.

Um outro fato diz respeito ao ponto de vista do receptor destas revistas. Embora a considerem importante, eles demonstram um certo tédio durante a sua leitura. Para Gadet e Mazière, isto se deve aos gêneros de que as revistas se serviram para difundir a pesquisa em pedagogia, quais sejam, a narrativa e a argumentação.

Como as revistas pedagógicas servem-se ora das narrativas de experiência, que correm o risco de entediar o leitor pela impressão de estar em terreno conhecido, ora das análises de experiência, que correm o risco de verter na discussão teórica, para inculcar um modelo (p.87), a hipótese da vulgarização ficaria descartada, já que os modos de difusão da pesquisa em pedagogia privilegiam a narratividade na argumentação e vice-versa.

Ademais, considera-se que o próprio fato de as revistas surgirem em defesa de correntes pedagógicas mais globalizadas, o que obriga a um posicionamento quanto às concepções de linguagem e em defesa de ações

políticas e sindicais, leva as autoras a rejeitarem qualquer vinculação destas revistas com o gênero de V.S.

Ou mesmo, o fato de a Lingüística ter sido usada mais como "instrumento para" do que como "objeto de ou para" não apaga o esforço das revistas em pensarem a formação, na linha de frente contra as instituições.

Os motivos de a Lingüística não ter sabido defender sua especificidade e de as revistas terem incorrido em contradições já que a incursão à Lingüística se faz através da semiótica, fato que constitui um obstáculo para desencadear a reflexão de profissionais que, embora tenham se formado na problemática da enunciação e em menor grau nas manipulações transformacionais fazem a gramática pela gramática, não foram aprofundados neste artigo. Para mim, interessa perceber como Gadet e Mazière tocam na questão da vulgarização científica.

IV - ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO DE TRADIÇÃO FRANCESA

Cabe agora uma tomada de posição em relação a tudo o que foi dito: às experiências sócio-empíricas e àquelas relacionadas à própria construção do objeto teórico, momento de ruptura com as "evidências", sustentadas tanto em relação ao funcionamento das instituições, formuladas, sobretudo, na primeira parte deste trabalho, como em relação à questão intenção X convenção, visando à compreensão dos efeitos de sentido que vêm sendo produzidos acerca do Projeto Ipê, no interior da rede oficial de ensino.

É preciso aprofundar, neste momento, a contribuição de uma teoria materialista do discurso, inicialmente, em relação à produção de sentido[18] para, em um segundo momento, verificar como uma teoria anti-subjetiva sobre a discursividade faz avançar a reflexão sobre o funcionamento das instituições, a despeito deste funcionamento não se constituir em matéria de seu interesse.

Ademais, não houve até o momento nenhuma indicação da relação estabelecida com a bibliografia revista, a partir do quadro de referência em relação ao qual me situo: o da Análise do Discurso de tradição francesa (AD).

Começando, então, pela questão da produção de sentido, tentarei mostrar como a reflexão sobre os processos discursivos que determinam a sua produção no domínio da linguagem constitui a própria especificidade da Análise do Discurso Francesa.

---

18 Na formulação do Esquecimento nº 1 e nº 2 que determinam a constituição do sujeito na/da linguagem, Pêcheux e Fuchs (1975) formulam a hipótese de que sujeito e sentido constituem-se ao mesmo tempo, sendo impossível dissociá-los em virtude do reconhecimento ideológico e do recalque inconsciente.

Considero que o fio condutor para a compreensão da natureza do sentido seja a própria noção de discurso, tal como foi formulada em Pêcheux e Fuchs (1975).

Recusando aproximar o discurso do conceito de parole, entendida como resíduo não-científico da língua, pelo fato mesmo de escapar à visão estática dos fenômenos sociais que determinou a apreensão das regularidades sistêmicas, Pêcheux busca, em outras fontes, um ponto de estabilidade para a produção dos sentidos.

Se, por um lado, ele mantém distância em relação aos atos da fala, considerados em sua singularidade, noção na qual está implícita a capacidade de atualização da linguagem a cada nova situação concreta de enunciação, de outro, ele recusa aceitar a tese da imanência do sentido em relação à língua.

Com efeito, estas duas hipóteses inviabilizariam a constituição de um corpus, ou melhor dizendo, o corpus constituído seria antes o corpus de um sujeito empírico.

Interpelado pelas reflexões althusserianas sobre a ideologia referida sempre aos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), Pêcheux apropria-se dos conceitos apresentados a propósito da relação entre instância econômica e instância não-econômica em função de seu objeto específico.

Para entender a contribuição de seu trabalho em relação às reflexões desenvolvidas por Althusser (1987), basta que se retome a tese II,

formulada a propósito da estrutura e funcionamento da ideologia em geral[19].

Onde estaria a materialidade da instância ideológica expressa através da tese "A ideologia tem uma existência material"?

No domínio específico da linguagem, a materialidade do discursivo reside na própria língua, cujo funcionamento pode ser descrito, segundo formulação de Saussure (1974).

No entanto, o que, de fato, acaba sendo descrito são as relações de combinação que remetem ao domínio morfossintático. A questão da produção de sentido permanece sem resposta, à medida que o processo de seleção das unidades sistêmicas, o modo como os indivíduos atualizam as unidades da língua com o propósito de exprimir o seu pensamento pessoal é tratado como contingente em relação a este sistema. Como a memória, para o estruturalismo, é o centro de coordenação e de recepção da língua, transfere-se para o indivíduo a responsabilidade pelo processo de seleção-comutação das unidades lingüísticas.

Posicionando-se, de um lado, em relação a uma concepção de sujeito dotado de vontade e de intenções, que reaparece livre depois de ter se curvado à língua – sistema convencional por excelência e, de outro, à hipótese de que a função da linguagem esteja circunscrita à expressão de conteúdos cognitivos do sujeito cativo de suas experiências ordinárias, fugidias, efêmeras, a AD encontra no discurso a referência para a produção

---

19 Se ao postular a existência de Aparelhos Ideológicos de Estado, Althusser aproxima a história das ideologias que neles se desenvolvem e que remetem a posições de classes à história das formações sociais de classe que, em uma dada conjuntura, organizam diferentemente as relações entre o conjunto das formações ideológicas, no momento em que ele visa dar conta da estrutura e funcionamento da ideologia em geral, ele encontra-se diante de uma fato aparentemente paradoxal. A ideologia em geral não tem história, à medida que ela se apresenta de forma imutável em toda história, já que a relação que os sujeitos interpelados com ela mantém é de exterioridade (Althusser, 1987, p.82, 84-85).

de sentido. Exatamente porque o discurso é um objeto afetado pela ideologia, tendo a língua como instância material de sua realização.

A este respeito, dizem Pêcheux e Fuchs (1975, p.179):

> *"O discursivo só pode ser concebido como um processo social, cuja especificidade reside no tipo de materialidade de sua base, a saber, a materialidade lingüística."*

Observe-se então que se a discursividade, objeto entendido como prática material das ideologias regionais que se especializam no interior dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), constitui uma ancoragem para a interpretação dos sentidos que se produzem na língua, por outro, ela configura-se como um argumento decisivo em relação às teses idealistas e espiritualistas acerca da ideologia.

Quando Althusser (1987, p.91-92) afirma terem as idéias do sujeito uma existência material, pois suas idéias são seus atos materiais inseridos em práticas materiais, regulados por rituais materiais, eles mesmos definidos pelo aparelho material de onde provêm as idéias do dito sujeito, não há referência à ordem do significante, uma das instâncias materiais onde as ideologias regionais se realizam.

Seguindo esta linha de reflexão sobre a questão da produção de sentido direi, como Pêcheux e todos aqueles que contribuíam para fazer avançar a reflexão sobre o objeto discursivo, que ele encontra a sua regularidade em relação às posições de classe em conflito no interior dos AIE.

Como o indivíduo é um sujeito posicionado no interior das instituições, sujeito ao processo de interpelação em relação aos lugares institucionais que correspondem a diferentes posições político-ideológicas, a materialidade histórica dos sentidos constituir-se-á em relação à rede de lugares enunciativos correlatos às posições que coexistem dentro dos AIE,

posições que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação[20].

Ressalto aqui que, a despeito da célebre frase atribuída a Althusser de que os Aparelhos Ideológicos de Estado são "o lugar da luta de classes", de embates entre diferentes posições político-ideológicas, o fato de que estes Aparelhos funcionam sobre o escudo da ideologia dominante nos levam a pensar antes na ideologia como reprodução das relações de produção do que como transformação destas relações.

Possivelmente, porque para Althusser "a transformação das relações de produção se localizasse, antes de mais nada, na luta para impor, no interior do complexo dos aparelhos idológicos de estado, *novas relações de desigualdade-subordinação*" (Pêcheux, 1988, p.147).

Assim, a cena da luta ideológica de classes visando à reprodução-transformação das relações estaria antes nas relações entre o conjunto *complexo* dos aparelhos ideológicos de estado que são relações de contradição-desigualdade-subordinação do que nas relações de classe que coexistem nos AIE tomados um a um (p.145-146). Resta saber onde se desencadearia o processo que viria a alterar a estrutura de desigualdade-contradição do "todo complexo com o dominante" das formações ideológicas de uma dada formação.

Neste sentido, creio que as reformulações de Michel Pêcheux são de extrema relevância, pois as formações discursivas (F.D.) que representam, no domínio da linguagem, as diferentes posições de classe que têm lugar no interior dos Aparelhos Ideológicos, fazem com que as

---

20 A respeito da imbricação entre formação discursiva e comunidade discursiva que revela a organização material e o modo de vida dos grupos no interior das instituições, remeto o leitor a Maingueneau (1989). A noção de comunidade discursiva representa, com efeito, um avanço em relação aos Aparelhos Ideológicos de Estado, cujo funcionamento material era considerado da perspectiva da ideologia dominante que unifica a diversidade e as contradições que aí têm lugar.

ideologias regionais deixem de ser a ideologia que a classe dominante soube impor enquanto classe.

Retomando, então, a preocupação inicial sobre a produção de sentido dir-se-á, nos termos mesmos de Pêcheux e Fuchs (1975, p.166 e 167), que ele encontra sua estabilidade referencial em relação às formações discursivas *"que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harenga, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, isto é, numa certa relação de lugares no interior de uma aparelho ideológico e inscrita numa relação de classes"*.

Julgo relevante neste momento correlacionar o conceito de F.D. à questão intenção X convenção, dicotomia que determinou os recortes saussurianos, cuja releitura, feita por Pêcheux a partir do materialismo histórico, tornou possível a pesquisa em andamento.

Comecemos, então, abordando as ilusões subjetivas produzidas na linguagem que a AD propõe-se a atravessar: a ilusão do sentido e a ilusão do sujeito, como centro e origem dos sentidos que se produzem neste domínio.

Começando pelo sentido, ao postular, inicialmente, que a sua produção é regulada por formações discursivas, sobredeterminadas, por sua vez, por formações ideológicas, que constituem o seu exterior, a AD conseguiu realizar uma tomada de posição objetiva em relação à produção de sentidos na linguagem.

No entanto, este descentramento para o sujeito empírico constitui um impedimento, já que a sua constituição como sujeito na/da linguagem está intrisicamente ligada ao esquecimento de que os sentidos são sentidos pré-existentes, retomados em virtude da interpelação ideológica a uma dada posição discursiva.

O fato de que o sentido encontra sua regularidade em relação a diferentes posições de classe escapa a este sujeito, para quem o que diz só poderia ser dito da maneira como ele o diz.

A tese defendida por Althusser de que "a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos" tem os seguintes desdobramentos em termos de linguagem.

Exposto a diferentes posições discursivo-ideológicas, o sujeito circula através das formações discursivas que constituem o que se tem chamado de interdiscurso, acreditando que os sentidos produzidos a cada ato enunciativo resultam de um trabalho individual sobre o sentido, como se por um ato voluntário, ele tivesse apreendido a verdadeira essência das coisas. O processo de interpelação, de assujeitamento do indivíduo a posições históricas constituídas encontra-se assim dissimulado pela evidência da "autonomia" subjetiva, produzida como efeito da interpelação.

Os efeitos deste processo que decorrem da ilusão subjetiva são produzidos justamente porque o lugar material onde ocorre o processo de interpelação encontra-se dissimulado para o sujeito, enredado que está na ilusão subjetiva que o constituiu como sujeito na/da linguagem.

Encontra-se recolocado, agora, no domínio do discurso, em função do processo de identificação, com seqüências que mantêm entre si relações de paráfrase, tais que a família parafrástica destas seqüências constitui o que se poderia chamar de "matriz de sentido" (Pêcheux e Fuchs, 1975), a relação de continuidade entre sentido e referente, como efeito do processo de interpelação do indivíduo enquanto sujeito.

A evidência referencial consiste exatamente nisto, em supor ter o objeto discursivo todas as propriedades e características do objeto real.

Cria-se, assim, a ilusão do sentido como sentido universal, já que a defasagem entre linguagem e realidade encontra-se dissimulada aos olhos do sujeito, e a do objeto discursivo como um objeto singular, em função do esquecimento de que os sentidos por ele produzidos são determinados do exterior.

Estes esquecimentos têm o efeito de anular o espaço inter-discursivo como instância de constituição dos sentidos e do sujeito, cuja

identidade estrutura-se em relação ao que é dito de outro modo em outro lugar. Ou seja, sendo o interdiscurso o espaço de constituição do conjunto das F.D., entende-se que a "unidade" de um discurso seja constitutivamente heterogênea, já que ela constitui-se em relação ao jogo de diferenças que constitui o outro desse discurso.

A este duplo esquecimento que produz o sujeito sob a forma do sujeito de direito e do sentido como universal, Pêcheux e Fuchs (1975) denominaram esquecimento nº 1 e nº 2.

Com efeito, como a produção de sentidos incide sobre o par dicotômico intenção X convenção?

Diríamos, em primeiro lugar, visando colocar em evidência a releitura que Pêcheux fez de Saussure, que, para a Análise de Discurso, a regularidade do sistema significante deve ser referida às formações discursivas e não ao conceito de sincronia no qual Saussure faz intervir a categoria tempo como componente explicativo da imutabilidade do sistema. Cabe dizer que a regularidade enunciativa, entendida como dominância entre cadeias de significantes pode, com efeito, alterar-se não em função de uma categoria incorpórea como o tempo, mas em função da História, entendida como história da luta de classes da qual os AIE são a sede e o lugar.

Assim sendo, Convenção <—> Interpelação-Identificação estão totalmente imbricados, já que o reconhecimento ideológico estabelece-se em relação à rede de significantes que constituem a materialidade da Formação Discursiva.

De onde relevam as intenções?

Do jogo imaginário que o sujeito estabelece com a exterioridade que o determina e que o faz pensar estar na origem dos sentidos que produz a propósito daquilo que é dito. Portanto, se se fala de sentidos enquanto efeitos, é porque eles são produzidos a partir da família

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

parafrástica determinada pela formação ideológica que determina uma dada formação discursiva.

No entanto, diante da hipótese formulada à página 6 a propósito da Lingüística, a questão dos efeitos de sentido parece estar ainda em suspenso. Afinal de contas se a língua tem uma materialidade, os sentidos estão circunscritos às regularidades enunciativas da F.D., na qual eles encontram a sua estabilidade referencial.

A questão não parece difícil de ser resolvida desde que Maingueneau (1984) desenvolveu o conceito de "La polémique comme interincompréhension".

Vejamos que a possibilidade de desenvolver e sustentar esta tese está diretamente relacionada ao conceito de interdiscurso, entendido como espaço de constituição das formações discursivas que, em uma conjuntura dada, mantêm entre si relações de afrontamento explícito, aliança, neutralidade aparente, etc.

Dito de outro modo, a partir do momento em que se concebe o sentido de um discurso como diferencial, pois ele constitui a sua "unidade" em relação àquilo que é dito de outro modo e em outro lugar, compreende-se que a sua produção seja igualmente regulada pelas posições que constituem o outro deste discurso. Disto resulta a afirmação de que o sentido engedrado no interior de uma formação discursiva seja constitutivamente heterogêneo, embora nem sempre haja marcas visíveis que atestem "o jogo de diferenças narcísicas ou de afrontamentos explícitos"[21] que este discurso estabelece com o seu exterior.

Assim sendo, se a homogeneidade de uma F.D. constitui-se em um espaço heterogêneo, onde coexistem diferentes posições acerca de um dado objeto discursivo, trata-se de saber o modo como cada formação

---

21 A respeito do modo como o sujeito circula sob a zona de esquecimento nº 2, ver Authier (1982a).

discursiva estrutura em seu interior a relação inextricável entre o mesmo e o outro.

A contribuição do conceito desenvolvido por Maingueneau (1984), acerca de "La polémique comme interincompréhension", consiste exatamente em mostrar que o outro do discurso encontra-se sistematicamente presente no interior de uma dada F.D., sob a forma de interpretações, comandadas pelo conjunto de restrições semânticas[22] que determinam a produção de enunciados próprios a uma dada formação discursiva. Disto decorre uma defasagem entre os sentidos produzidos no interior de uma formação discursiva e os sentidos interpretados do interior de uma outra posição discursivo-ideológica, principalmente se as relações entre estas F.D. forem antagônicas. A hipótese de unidade do sentido fica assim descartada em favor de uma tese mais radical em que os sentidos produzidos acerca de um objeto discursivo, os quais devem ser referidos a diferentes F.D., mantêm entre si relações de descontinuidade. A evidência referencial, no espaço interdicursivo, onde funciona o efeito leitor, é levada às últimas conseqüências, à medida que a luta pela institucionalização de sentidos faz com que a F.D. interpretante realize um trabalho de desconstrução sobre os sentidos produzidos em outras instâncias enunciativas.

---

22 Maingueneau (1984), analisando os discursos religiosos que representam as duas correntes maiores da França do século XVII, o humanismo devoto e o jansenismo, a partir de categorias que regulam o universo discursivo que lhes é próprio, observa que os semas obtidos a partir das categorias analisadas constituem o que o autor chamou de registro positivo dessas F.D. – estes semas constituem filtros para os enunciados produzidos a partir desses discursos. No entanto, dessas categorias podem ser depreendidas outras, que com elas mantêm relações de contrariedade, cujos semas atestam o modo como um discurso é interpretado no fechamento da outra posição enunciativo-discursiva. Estes semas constituem o registro negativo, no qual o discurso antagônico é sistematicamente interpretado. Estas interpretações, no entanto, revelam um desentendimento recíproco, quando se compara o registro positivo de uma F.D. ao registro negativo do que constitui a F.D. interpretante e vice-versa.

Dizer, portanto, que "os enunciados do Outro não são "compreendidos" senão do interior do "fechamento semântico do intérprete" ou, em uma outra formulação, dizer que "para constituir e preservar sua identidade no espaço discursivo, o discurso não pode relacionar-se com o outro enquanto tal, mas somente com o simulacro que ele constrói dele" (p.110), é recolocar a questão da produção de sentidos no interior da luta de classes. Neste sentido, a polêmica como interincompreensão seria um processo de reconfiguração do sentido em função de diferentes posições enunciativo-discursivas, fato que supõe uma ruptura com a matriz de sentido original.

Vejamos agora como o conceito de formação discursiva, interdiscurso, efeito de sentido, efeito leitor estão colocados desde a introdução deste trabalho sob a aparência de um relato cronológico.

Quando formulei a primeira hipótese, a de que o professor é avesso às mudanças pedagógicas, identifiquei-me com uma F.D. que constitui sua unidade, fazendo a crítica ao funcionamento e à função de uma instituição que se especializa no ensino médio e elementar. Trata-se de um discurso que se constitui em relação às coerções próprias à Academia que, por sua vez, acredita estar a salvo da ideologia – evidência criada pelo discurso científico que circula em seu interior, discurso sem sujeito, segundo formulação de Althusser (1987, p.71). Ocupando uma posição social no interior dessa instituição, identificava-me com um discurso produzido em "outra instância" e que não deixa de produzir os seus efeitos na rede oficial de ensino. Tendo sido formulado em relação à didática de línguas, a dificuldade consistia em entender porque o ensino tradicional persistia, a despeito das contribuições da lingüística pós-saussuriana para o ensino de línguas.

Quanto à segunda hipótese, aquela na qual o professor encontra-se completamente submetido ao funcionamento da instituição na qual ele está inscrito, ela encontra-se colocada no fechamento de um discurso que leva ao extremo as injunções da ideologia dominante, fato que nos faz pensar no funcionamento deste discurso como resultado da

inscrição do sujeito em uma estrutura de lugares, onde as representações apontam justamente para a cristalização das relações de forças que atuam em uma dada conjuntura. Pensando particularmente no modo como este tipo de reflexão reproduz-se na rede pública, verifica-se que este imaginário representa a antítese de uma perversão ideológica voluntariamente assumida no espaço institucional que é próprio ao professor do ensino médio e elementar. Em termos de ensino de língua portuguesa, esta representação imaginária implica no uso exclusivo do livro didático. Afinal de contas, não há como mudar.

Por último, a terceira hipótese formulada a partir da Análise do Discurso de tradição francesa. Neste momento, a reflexão sobre a produção de sentidos em termos de formações discursivas amplia o campo de visão do observador, que se vê em posição de apreender os discursos que coexistem em espaços institucionais que regulam fortemente sua enunciação (Maingueneau, 1989). A despeito de meu interesse incidir sobre o funcionamento de um objeto discursivo, a que tenho chamado O Discurso de Vulgarização da Ciência Lingüística, que constitui uma das formas de realização da ideologia dominante, a sua delimitação, como um objeto possível de pesquisa, ocorreu na ordem mesma da discursividade.

O fato de ter-me colocado em posição de entender o funcionamento de um discurso produzido no interior de instituições que restringem fortemente a sua enunciação, restrições que incidem igualmente sobre os trabalhos de pesquisa voltados antes para a análise e interpretação de discursos que funcionam predominante através da ideologia dominante, poderia sugerir um lugar comum. Evidentemente não há como negar tal afirmação, à medida que a pesquisa em andamento constitui-se a partir de certas coerções institucionais e não de outras.

Encontrar-me-ia, assim, em posição de dar validade teórica a seguinte afirmação feita por Althusser (1987, p.70-71):

> *"Se os AIE "funcionam" predominantemente através da ideologia, o que unifica a sua aparente diversidade é este funcionamento mesmo na medida em que a ideologia, na qual funcionam, está de fato sempre unificada, apesar de sua diversidade e contradição, sob a ideologia dominante que é a ideologia da classe dominante".*

No entanto, o que me foi colocado como um problema de pesquisa, a cujos dados não tive acesso por questões que muito tem a ver com discursos em confronto, permanece como ecos de enunciados, que constituem sua unidade no interior de uma outra F.D., cujo funcionamento pode vir a constituir um objeto autônomo de investigação.

Considero, contudo, que mesmo estando circunscrita à função enunciativa de enunciados produzidos no interior de uma F.D. que não ocupa uma posição de dominância no espaço discursivo em que ela encontra o seu modo de existência, eles me permitiram constatar e recolocar duas questões que constituem, por sua vez, um centro de interesse para a A.D.

A primeira delas está relacionada aos equívocos que poderia suscitar o conceito de F.D. Ao dizer que o sujeito está "exposto" a diferentes posições discursivo-ideológicas poder-se-ia pensar as formações discursivas como sendo máquinas de assujeitamento, zonas insulares, que emparedariam o sujeito interpelado no interior de uma topos enunciativo. Assim, os sujeitos circulariam pelos sentidos cristalizados sem que houvesse quaisquer possibilidades de deslocamentos e inversões destes mesmos sentidos. No entanto, os sentidos deslocam-se no espaço discursivo, onde funciona o efeito leitor. E é neste trabalho lento, histórico que seria possível pensar a contradição como movimento, como um processo de desconfiguração da ideologia dominante.

Assim, ao dizer que uma teoria materialista do discurso teria o efeito de fazer avançar a discussão sobre o funcionamento das instituições e de romper com as evidências que se sustentam a seu respeito, estou

sugerindo que a evidência do sentido tem uma ação de retorno sobre o funcionamento institucional.

Dito de outro modo, ao dizer que os AIE funcionam predominantemente através da ideologia dominante, fato que unificaria a diversidade e as contradições que se produzem a partir do funcionamento desta ideologia, supõe-se que o funcionamento destes aparelhos, determinado que é pela ideologia dominante, constitui uma instância material de controle dessas contradições, como se elas não tivessem uma existência material.

No entanto, a reflexão em termos de formações discursivas revela que o modo de organização das instituições está intrinsecamente ligado às posições enunciativas que coexistem em um espaço institucional.

O fato de Maingueneau (1989) ter postulado a imbricação entre processos de organização social e textual recoloca a questão do funcionamento dos aparelhos ideológicos nos seguintes termos: embora os AIE funcionem predominantemente através da ideologia dominante, o seu funcionamento deve ser pensado enquanto dominância e as contradições produzidas no interior de formações discursivas subordinadas a posições dominantes, como tendo uma existência material refletida no próprio funcionamento das instituições, fato suscetível de alterar as relações de força que têm lugar em uma dada conjuntura.

A segunda questão, suscitada pelos enunciados que se apresentam como o problema da presente pesquisa, remete ao próprio conceito de interdiscurso, entendido como o espaço de constituição do conjunto de formações discursivas que interagem em uma dada conjuntura (Maingueneau, 1984).

Restringindo este conceito em função do objeto discursivo que organiza as relações entre formações discursivas que se especializam na reflexão sobre os desdobramentos das concepções de linguagem pós-saussurianas no domínio da didática de línguas, eu diria, neste momento, que as hipóteses formuladas a propósito do insucesso da aplicação da

Lingüística ao ensino de língua materna não devem ser tratadas como idéias pré-concebidas, visões pré-estabelecidas, quando se trata de compreender a resistência do professor a mudanças, nem tampouco como idéia defasada em relação ao marxismo dialético, quando se diz terem as instituições um funcionamento obsoleto, marcado pela lógica funcional do sistema vigente.

Ao contrário, estas hipóteses, tanto quanto aquela que formulei à página 06 a propósito do comportamento de rejeição, de aversão e de desconhecimento do professor à Lingüística manifestam posições discursivo-ideológicas ligadas a diferentes F.D.

Com efeito, querer anular a existência material de discursos que se produzem a respeito de instituições voltadas para o ensino médio e elementar, principalmente quando se trata de compreender os impasses do ensino de língua materna, teria o efeito de reintroduzir no interior da AD, a ilusão da evidência referencial.

O que se deve ser dito é que a Análise de Discurso, sendo uma forma de conhecimento que depende das Ciências Sociais – o que implica que ela está assujeitada à dialética da evolução científica que domina este campo – e ao mesmo tempo da Lingüística, já que a discursividade realiza-se na língua (Maingueneau, 1989, p.11, 17), abre ao analista a possibilidade de interpretação dos dados, o que se faz a partir de um lugar social.

Deixando de lado o processo de produção do conhecimento científico que se faz a partir ou pelo cruzamento entre três proposições teórico-metodológicas, quais sejam, o positivismo, o historicismo e o marxismo, eu me posicionaria, a partir das formulações de Pêcheux, dizendo que a descrição de enunciados que revelam a presença do outro – principalmente quando o "eu" deste discurso constrói-se através de um processo de contra-identificação com este outro eu – torna-se um processo virtual a partir do momento em que o sujeito da ciência coloca-se em condição de entender o modo como um discurso engendra em seu interior a relação entre o mesmo e o outro, relação que estrutura a sua identidade no espaço do interdiscurso.

Todas essas reflexões que foram sendo tecidas a partir do quadro teórico próprio à Análise do Discurso e das leituras específicas sobre vulgarização científica colocaram-me em condições de definir os traços formais a serem descritos em relação ao Projeto denominado Ipê, que constitui o corpus da presente pesquisa.

A despeito de haver um deslocamento entre o discurso primeiro (D1) – o conhecimento científico – e o discurso segundo (D2) – o saber vulgarizado, cuja análise comparativa viria a colocar em evidência a distância que os separa[23], estarei voltada para a descrição dos "mecanismos enunciativos" que marcam a posição do sujeito genérico.

Para entender exatamente como o discurso revela as posições do sujeito, referir-me-ei ainda uma vez à ilusão subjetiva e à ilusão do sentido constitutivas da subjetividade na/da linguagem. Como estas ilusões caracterizam diferentemente o que Pêcheux denominou esquecimento nº 1 e nº 2, tentarei distingui-los.

O primeiro esquecimento, o nº 1, constitui um esquecimento fundante, já que ele está na origem da "unidade imaginária" do sujeito, unidade que o produz enquanto instância de produção de sentidos. Exatamente porque sendo-lhe inconsciente, inacessível, este esquecimento tem o efeito de ocultar que o sentido adquire a sua estabilidade referencial em relação a uma dada formação discursiva que se constitui no espaço do

---

[23] Uma das perguntas que desde o começo eu me fazia está relacionada ao próprio modo de elaboração do Projeto Ipê, que revela um traço contraditório. Pensando na coerência interna entre os artigos publicados, verifiquei que as reflexões sobre conteúdos e metodologias de ensino eram feitas tanto a partir do Gerativismo, quanto da Análise de Discurso de tradição francesa. Com efeito, se este fato poderia sugerir imparcialidade da parte do lingüista na vulgarização do saber que constitui o seu campo de conhecimento, à medida que as diferenças epistemológicas não são mostradas, a possibilidade do professor indentificá-las é remota. A não ser que se trate de um iniciado no campo da Lingüística. A situação complica-se ainda mais, principalmente porque o professor, não tendo consciência dessas diferenças, não consegue pensá-las em termos de métodos e técnicas de ensino.

interdiscurso, onde as representações que envolvem os protagonistas do discurso e o objeto discursivo são determinadas pela exterioridade. Assim, se lhe fosse possível ter acesso à zona de esquecimento nº 1, ele compreenderia afinal que o dizer pode ser múltiplo, já que ele é determinado por formações ideológicas que refletem posições de classe.

As condições imediatas deste esquecimento em termos de produção de sentido incidem sobre os próprios enunciados, cujo retorno, nos atos de enunciação do sujeito, encontra-se dissimulado, já que as (re)formulações sobre o sentido são tratadas como função do sujeito, produzida como efeito do assujeitamento ideológico. Disto decorre a evidência do sentido como universal.

Determinado por esta dupla evidência, – de ser a fonte do sentido e de retomar um sentido universal – ele circula pela zona de esquecimento nº 2 que lhe é pré-consciente/consciente.

Observe-se que a relação que ele estabelece com esta forma de esquecimento é, contudo, de outra natureza. Ou melhor, representando-se como um sujeito dotado de intenções, instância a que se atribui a responsabilidade pelo dizer, ele acede ao estatuto de sujeito da enunciação.

Visando definir os processos de enunciação, Pêcheux e Fuchs (1975, p.175 e 176) dizem *"consistirem esses processos em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que têm por característica colocar o "dito" e em conseqüência rejeitar o "não-dito". A enunciação equivale pois a colocar fronteiras entre o que é "selecionado" e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o "universo do discurso"), e o que é rejeitado. Desse modo se acha, pois, desenhado num espaço vazio o campo de "tudo o que teria sido possível ao sujeito dizer (mas que não diz)" ou o campo de "tudo a que se opõe o que o sujeito disse". Esta zona do "rejeitado" pode estar mais ou menos próxima da consciência e há questões do interlocutor – visando a fazer, por exemplo, com que o sujeito indique com precisão o que ele queria dizer" – que o fazem reformular as fronteiras e re-investigar esta zona. Propomos chamar este efeito de ocultação parcial esquecimento nº 2 e de identificar aí a fonte de impressão da*

realidade do pensamento para o sujeito ("eu sei o que eu digo", eu sei do que eu falo")".

Em face do que foi dito, é possível perceber que as formulações do dito sujeito constituem-se em relação à "matriz de sentido" própria a uma dada formação discursiva, que se estabelece, por sua vez, a partir da família parafrástica que constitui o possível dessa formação.

Como aceder às posições do sujeito determinadas pelas formações imaginárias próprias a sua F.D.?

O estudo da paráfrase, tal como foi desenvolvido por Orlandi (1987), constitui importante contribuição . E isto por dois motivos:

O primeiro está ligado ao fato de que, procedendo ao estudo da paráfrase como procedimento heurístico e como fato lingüístico a ser observado, Orlandi opera, analiticamente, com o conceito de F.D.

Se, do ponto de vista teórico, a formulação do sentido de um discurso como diferencial tem valor explicativo à medida que ele constitui a sua "unidade" em relação àquilo que é dito de outro modo e em outro lugar, pensar a diferença no momento em que se tem de delimitar o espaço próprio a uma dada F.D., ou seja, no momento de se definir "o jogo entre o mesmo e o diferente" constitui uma tarefa complexa, se não se dispuser de instrumentos analíticos para tanto.

O estudo da paráfrase é, neste sentido, fundamental, já que através dele, a autora distingue as diferenças entre funcionamentos discursivos que decorrem das F.D. que os determinam.

Centrando-se na análise da argumentação, Orlandi (1987, p.123) caracteriza as F.D. servindo-se a um só tempo dos operadores da argumentação e das marcas ideológicas lexicais, já que *"o léxico em geral pode estar marcado por traços ideologicamente interpretáveis"*, pois remetem a diferentes regiões da ideologia, remissão que a argumentação por si mesma não faria.

O próximo passo consistiu na "descrição" das diferenças de estilo entre textos, noção que não prescinde do recurso ao conceito de formação discursiva. Analisando os processos de topicalização que implicam na mudança de ordem dos elementos estruturais, Orlandi, mostra a propósito dos enunciados em análise, que eles não se definem como processos que distinguem formações discursivas, mas que no interior de uma dada F.D., instauram a progressão de um texto em uma direção.

Estas diferenças, no entanto, segundo a autora, não implicam apenas em diferenças de informação, mas em efeitos de sentido, que têm a ver com as representações que os interlocutores fazem de si mesmos e do referente e que derivam do imaginário de um dado discurso.

O segundo motivo decorre das representações produzidas pelos mecanismos enunciativos que definem diferentes tipos de discurso e que redundam em diferentes efeitos de sentido.

Embora o escopo do artigo incida sobre o nível da argumentação, do começo ao fim, há um esforço para mostrar que a Análise do Discurso, constitui um ponto de vista que, longe de anular a especificidade das unidades no nível lexical, morfológico, sintático e semântico, permite ir além, destacando que o modo de funcionamento da linguagem, em seus vários níveis, *"não é integralmente lingüístico, uma vez que dele fazem parte as condições de produção, que representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso"* (Orlandi, 1987, p.117).

Assim, se parto para a descrição dos esquemas sintáticos que provêm do quadro geral da enunciação e do fio heterogêneo do discurso é porque eles caracterizam o modo de funcionamento do discurso de vulgarização científica, produzindo, em conseqüência, efeitos de sentidos dominantes.

Desta forma, descrevendo, em primeira instância, essas marcas formais, terei acesso as coerções da natureza genérica, às quais o sujeito lingüístico se submete, pois elas atuam sobre o seu dizer, na forma de coerções que definem um ritual enunciativo (Maingueneau, 1989).

Ademais, do ponto de vista teórico, o interesse em observar o modo como o sujeito lingüístico investe as regras próprias a um gênero discursivo está ligado, por um lado, ao fato de que *"o indivíduo não é interpelado como sujeito, sob a forma universal do sujeito da enunciação, mas em um certo número de lugares enunciativos que fazem com que uma seqüência discursiva seja uma alocução, um sermão..."* e por outro, ao interesse da AD em analisar *"enunciados que se apresentam não apenas como fragmentos de língua natural desta ou daquela formação discursiva, mas também como amostras de um certo gênero discursivo"* (Maingueneau, 1989, p.34).

Considero que estes lugares enunciativos próprios a um dado gênero discursivo não deixam de produzir efeitos, efeitos de sentido que decorrem, contudo, não somente de conteúdos engendrados no fechamento de uma formação discursiva, mas dos mecanismos enunciativos que os engendram.

Disto decorre a pertinência da seguinte afirmação:

> *"A empresa tipológica é uma retórica: um tipo de discurso é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através dele face ao destinatário"* (Marandin apud Orlandi, 1987, p.28).

Se aquilo que me interessa descrever são as atitudes do locutor que envolvem um conjunto de representações sobre os interlocutores do discurso e sobre o referente, pode-se dizer que a sua descrição encontra-se contemplada nos trabalhos de Authier (1982b), (1985), apresentados sob a forma de revisão bibliográfica.

Descrevendo o funcionamento do discurso de vulgarização científica, três estruturas enunciativas são apresentadas como recorrentes:

duas pertencentes ao quadro enunciativo e a outra, ao fio heterogêneo do discurso.

Estas duas instâncias enunciativas mostram ostensivamente o trabalho de reformulação de um discurso primeiro, o científico, em um discurso segundo, aquele familiar ao grande público, que não pode prescindir do recurso a um mediador, expert em tradução.

Com efeito, é neste trabalho de vai-e-vem entre discursos tecidos como irremediavelmente exteriores – trabalho mostrado através de marcas que atestam o lugar do que se tem chamado terceiro homem – que as representações vão sendo construídas no interior de um discurso que tem por função manter uma estrutura de lugares produzidos em outras instâncias.

Assim, o mediador, legitimando o seu lugar enquanto instância enunciativa "responsável" pelo restabelecimento de uma comunicação rompida, acaba dando proeminência à Ciência.

Se a sua competência comunicativa o aproxima deste discurso em tudo racional – competência atestada através da estrutura enunciativa de D1 e das marcas heterogêneas que interrompem o fio do discurso mostrando um incessante trabalho de tradução – a estrutura enunciativa de D2, que o aproxima do leitor de seu discurso, ávido do saber da ciência, bem como as marcas de heterogeneidade, que se apresentam como marcas de equivalência, e como marcas de distância metalingüística, encarregam-se de marcar o lugar do outro: o discurso familiar ao grande público considerado aproximativo.

Assim, na linha do trabalho que pretendo desenvolver, considero a pesquisa de Authier exemplar, pois ela nos dá acesso ao "estatuto que o enunciador genérico deve assumir e aquele que ele deve conferir ao seu co-enunciador para tornar-se sujeito de seu discurso" (Maingueneau, 1989).

Considero, além disso, que a pesquisa desenvolvida por Authier (1982b) possui extrema relevância pelo fato de que as estruturas próprias ao quadro enunciativo e ao fio heterogêneo do discurso manifestam e materializam o ritual enunciativo que define um gênero discursivo. Reencontra-se, na ordem mesma da discursividade, o que Glaser (1988) identificou através de análise documental do arquivo sobre vulgarização, a saber, um conjunto de coerções que determinam os mecanismos enunciativos que dominam o discurso de vulgarização científica, com a vantagem de ter se afastado de uma concepção de discurso e realidade como instâncias exteriores entre si.

Na análise empreendida por Glaser, distinguem-se dois momentos: um primeiro em que se tratou de identificar as intenções do projeto vulgarizador, determinadas por um certo ideal enciclopédico e democrático, com implicações evidentes sobre os elementos do processo de comunicação; e um segundo, em que a tônica incidiu sobre os efeitos da V.S., efeitos ideológicos que escaparam ao projeto original e que envolvem os protagonistas e o objeto do discurso.

Para Authier, os conflitos e os embates sociais não estão longe. Determinados pelas condições de produção, eles podem ser interpretados a partir da descrição de um conjunto de marcas formais.

Visando estabelecer a relação entre uma pesquisa e outra, eu me posicionaria dizendo que a investigação a respeito dos lugares e dos momentos que estão na origem da vulgarização científica, da maneira como procedeu Glaser (1988), funcionaram em relação à análise do *corpus*, como hipóteses de ordem sociológicas, históricas...

Partindo, então, das duas principais demandas que desencadearam o projeto vulgarizador, quais sejam, democratizar de modo a acelerar o desenvolvimento da ciência e a evitar a alienação do homem comum, a sua ruptura com a elite científica e criar novos circuitos de informação independentes da Academia, graças à iniciativa de jornalistas dissidentes, com o objetivo de exercer a crítica ao conhecimento produzido pela Academia e de romper com as teorias herméticas e muito abstratas, de

tal forma que o saber se tornasse acessível aos não-iniciados, tive acesso, de um lado, ao que se considerou o momento *optimum* por excelência para vulgarizar a ciência e, de outro, aos lugares de enunciação que definem a V.S. como uma prática didática que se realiza fora do aparelho escolar em virtude do desenvolvimento dos meios modernos de comunicação.

Este pode constituir-se em um procedimento analítico preliminar. Segundo Maingueneau (1989), como os momentos e os lugares de enunciação consistem em coerções de natureza comunicacional determinados pelas injunções institucionais ao "como" dizer, ao interpelar-se sobre eles, o analista encontrará uma via de acesso aos traços formais que definem um gênero discursivo, aproximando-se, assim, de uma concepção institucional sobre gênero de discurso.

Este foi o primeiro momento. O segundo foi aquele em que pude, pela via aberta por Authier, verificar como essas injunções ao dizer materializam-se no próprio fio do discurso pelo lugar que o sujeito genérico atribui a seu co-enunciador.

Chamo a atenção, contudo, para o fato de que a consideração do discurso como um objeto cujo funcionamento não é integralmente lingüístico tem fortes implicações.

A primeira delas é a de que o ritual enunciativo não se encontra em relação de exterioridade com discurso. Não só a relação entre ritual enunciativo e gênero discursivo é uma relação de intrincação, como o ritual enunciativo materializa-se no próprio funcionamento do discurso, o que tem levado alguns autores a falarem em semiotização das condições de enunciação.

A segunda implicação diz respeito ao próprio funcionamento do discurso e ao fato deste funcionamento não ser transparente ao sujeito.

Posicionando-se em relação às Teorias da Enunciação que reproduzem em seu interior uma concepção de sujeito como fonte da

linguagem e das marcas como manifestações diretas da relação que o sujeito atesta com o dizer, Orlandi (1988c, p.18) afirma:

> *"Na perspectiva da Análise do Discurso, ao contrário, não há essa liberdade e as marcas que atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, não são detectáveis mecânica e empiricamente. Os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos, de caráter ideológico.*

> *As marcas são pistas. Não são encontradas diretamente. Para se atingir é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo positivista como na lingüística."*

Aqui reside a diferença entre Authier (1982b) e Glaser (1988), já que os rituais enunciativos que se materializam no quadro enunciativo e no fio heterogêneo do discurso manifestam um funcionamento afetado pela instância ideológica, que enquanto tal não se apresenta ao sujeito em sua evidência.

Quer se pense então na dimensão institucional do discurso, entendida enquanto instância enunciativa em cujo sistema de lugares o sujeito vem inscrever-se em virtude da interpelação ideológica, quer se pense nas instituições que se ocupam da linguagem, nos aparelhos que regulam os rituais materiais em relação aos quais as práticas discursivas se definem, o acesso ao seu funcionamento é sempre indireto e mediado por um intenso trabalho teórico.

Foi teorizando que Authier pode chegar às representações imaginárias que o sujeito genérico atribui a si e a seu co-enunciador, bem como ao objeto de seu discurso.

Nessa perspectiva, as representações não constituem o incontrolado, como para Glaser (1988), mas são constitutivas da natureza das práticas discursivas.[24]

Relação de continuidade, Jacobi (1987) teria estabelecido com a pesquisa de Authier (1982b), se ele tivesse se interpelado sobre as representações imaginárias que envolvem as práticas de vulgarização científica em relação aos mecanismos enunciativos dominantes.

Vejamos o percurso seguido pelo autor.

Visando refutar a hipótese de que a vulgarização científica constitui um gênero menor, em função das críticas que a acusam de divulgar o saber científico na forma de simulacro, o seu interesse foi identificar os processos que regulam a passagem de um discurso a outro.

Preocupado em corroborar a hipótese de que este discurso possui alto grau de informatividade, o que será privilegiado serão as condições de produção, conceito que será manipulado no trabalho do autor ora como metodologia de pesquisa, como um meio de acesso às injunções ao processo de escritura, o que o levou a observar o funcionamento da redação da revista de V.S. selecionada como *corpus* de referência, ora como princípio de constituição de todo o discurso. Neste

---

24 A respeito da concepção sobre práticas discursivas, remeto o leitor a Maingueneau (1989, p.56) para quem esta noção integra, ao mesmo tempo, o que se tem chamado formação discursiva e aquilo a que ele se refere como comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva.

Para ele, "a 'comunidade discursiva' não deve ser entendida de forma excessivamente restritiva: ela não remete unicamente aos grupos (instituições e relações entre agentes), mas a tudo o que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida".

último sentido, a política editorial, o funcionamento da mídia nas sociedades de consumo definiria o êxito de La Recherche enquanto revista de V.S.

Como meio de dar validade aos processos de editoração, o pesquisador coloca-se na posição de mediador entre os protagonistas do discurso. Neste momento, a metodologia, visando ao acesso às condições de produção de La Recherche, funcionaria como simulacro de um diálogo face a face, momento em que os enunciadores revelariam suas intenções comunicativas e os destinatários, indiretamente, testemunhariam agora em favor dos mecanismos textuais que definiriam a "retórica" da vulgarização científica.

Próximo passo. Depois de ter constatado a produtividade de La Recherche, o esforço consistiu em avaliar os mecanismos enunciativos engendrados no *corpus* com a finalidade de vulgarizar os termos especializados, procedimento que atestará, segundo o autor, a atividade de reformulação se produzindo.

Como esses mecanismos estão presentes em textos classificados como pertencendo a retóricas distintas, tais como o discurso científico primário e os textos de V.S. destinados ao grande público, ele sustenta a hipótese de que a vulgarização científica encontra-se entre as práticas de divulgação do conhecimento científico. Hipótese fundamentada no conceito de interdiscurso, manipulado como um recurso para a constituição de um *corpus* intertextual.

É em função destas marcas, que rompem as fronteiras entre retóricas particulares, que Jacobi passou a considerar a vulgarização como um dos componentes do campo científico. E, posteriormente, a sugerir uma tipologia que se organizaria em torno de muitos pólos: de um lado, o discurso especializado destinado aos pares, de outro, a problemática da difusão e da vulgarização e, enfim, o pólo da educação formal e institucional (Jacobi, 1987, p.25).

Chamo a atenção para dois fatos.

O primeiro é que, estando Jacobi preocupado em justificar as múltiplas alterações a que o discurso original é submetido quando "divulgado" a um público que não pertence à Academia, ele deixa de observar os recortes privilegiados na construção do discurso segundo, em favor de mecanismos enunciativos que não revelam o *modus operandi* sobre o conteúdo referencial que foi engendrado nesse discurso.

A dupla denominação, a correferência, a definição, a paráfrase e os marcadores metalingüísticos funcionam ao mesmo tempo como evidências de um processo comunicativo bem-sucedido e como um conjunto de marcas descritas no interior de um projeto, cuja intenção é "reverter" as representações que circulam sobre as práticas de vulgarização científica.

O segundo diz respeito ao fato de que, uma vez que o autor não se interpela em termos de mecanismos enunciativos dominantes, ele não consegue pensar as representações que caracterizam um tipo e outro de discurso.

Seguindo o caminho teórico feito por Maingueneau (1989), para quem as coerções genéricas não constituem uma finalidade para a AD, posto que o que lhe interessa entender é o modo como um dado discurso investe as regras próprias a um gênero, "investimento que pode realizar-se de múltiplas maneiras, de acordo com as formações discursivas consideradas, indo desde a perfeita concordância até o conflito" (p.37), aproximar-me-ei da pesquisa realizada por Jacobi (1987), hipotetizando ser o funcionamento dos textos de La Recherche afetado em menor grau pelas coerções próprias ao gênero de V.S., que mostra a atividade de reformulação sendo produzida do começo ao fim do discurso. Reformulação que marca de modo ostensivo a distância entre o sujeito genérico e o seu co-enunciador.

Glaser (1988) identificou entre o público de V.S. uma classe específica de leitores, a burguesia em via de ascensão, a que se procurou oferecer uma certa cultura científica, em função das próprias representações que os vulgarizadores dela faziam.

Neste sentido, parece-me que a revista La Recherche apresentando em grau menor as marcas enunciativas que definem a retórica de vulgarização científica, mostraria, ao nível do dispositivo comunicativo, uma distância bem menos marcada entre o enunciador genérico e o seu co-enunciador.

Assim, chegamos às análises de Moirand (1988) e de Gadet e Mazière (1982), em relação a um corpus que se define como circulando em nome da pedagogia e da didática de línguas.

Como demonstraram as pesquisas desenvolvidas por essas autoras, a primeira tendo como interesse específico observar a constituição e a evolução do domínio do francês como língua estrangeira e a segunda verificar como e porque escrever a pedagogia do francês através de revistas, a didática se configura como prática de intervenção.

Como a constituição de seu objeto encontra-se na dependência de atos visando à persuasão, ao convencimento de diferentes receptores – de um lado, a didática quer garantir a sua legitimidade no campo da ciência, de outro, impor-se enquanto domínio de conhecimento, o que a obriga a fazer apelo a elementos da realidade que configuram uma demanda de pesquisa – Moirand identificou, nos diferentes textos da revista Le Français dans le Monde, um tipo de argumentação que resulta de uma variedade discursiva ligada aos segmentos heterogêneos. Para a autora, o padrão de argumentação aferido revela duas funções enunciativas: uma ligada ao discurso científico e a outra ao discurso de vulgarização científica.

Considero, no entanto, que embora a pesquisa de Moirand revele um recurso argumentativo engendrado de forma regular na revista Le Français dans le Monde, revista que se evidencia pelos seu caráter notadamente institucional, ela não chega absolutamente a tocar na questão do gênero discursivo no qual o discurso pedagógico viria a se inscrever.

Ao contrário de Gadet e Mazière (1982, p.87) que, analisando um conjunto de revistas pedagógicas que privilegiam o ensino do francês na escola secundária, chamam a atenção para o fato de que essas revistas que,

em sua maioria, lutam por uma formação baseada na cientificidade da Lingüística, afastam-se da retórica que define a vulgarização científica.

A este respeito, dizem as autoras:

> *"Dans le jeu de l'écriture pédagogique, par deux fois est censurée la dimension du transfert, celui qui opère en classe et dont le rédacteur ne peut pas parler sous peine d'exhibitionnisme, celui à l'œuvre dans la lecture, plus honteux encore et qui, oblige la revue pédagogique à la fois à prétendre apprendre et à n'être que dans l'indicible, celui-ci n'étant supportable qu'au prix de la croyance en la transmissibilité".*

Chegamos, assim, a uma situação limite em relação às análises empreendidas pelas autoras, já que a revista Le Français dans le Monde, que constitui o corpus exclusivo de Moirand, encontra-se entre as revistas analisadas por Gadet e Mazière.

Ou essa revista constitui um terceiro modelo de vulgarização científica[25], já que o discurso pedagógico, na atual conjuntura, quando se define como uma tentativa de educação não-formal através da mídia, tende a construir a imagem de um co-enunciador completamente alienado em relação à ciência e disto decorreria o abuso de um certo tipo de argumentação que funcionaria como argumentos de autoridade (para comprovar esta hipótese, no entanto, faltam-me dados), ou o discurso

---

25 Glaser (1988) distingue três modelos de difusão científica, no século XIX. Um destinado à burguesia ascendente que a V.S. dotava de uma cultura científica; um segundo destinado ao povo de quem se considerava o obscurantismo e as patologias e um terceiro destinado aos agentes sociais encarregados de fazer aplicar ou de aplicar as descobertas científicas e técnicas, devendo por isso ser informados. Analisando as contradições e as representações que orientavam a V.S. no século XIX, somente o terceiro modelo parecia "estar a salvo" das representações imaginárias.

pedagógico que se produz através da mídia insere-se em outros padrões retóricos, cuja unidade seria difícil de encontrar, reduzindo-se, portanto, a uma função enunciativa.

Todas essas questões formuladas a propósito dos artigos apresentados no segundo capítulo definem uma conjuntura para a caracterização do discurso de vulgarização da Lingüística. A isto me proponho neste momento!

V - UMA AMOSTRAGEM DA ANÁLISE DOS DADOS

Partindo então da premissa de que os rituais enunciativos que definem um gênero de discurso materializam-se no próprio funcionamento discursivo, que constrói, através dos lugares enunciativos, representações imaginárias que manifestam o estatuto do enunciador e do co-enunciador, examinarei, a seguir, enunciados que apontam para as relações imaginárias engendradas em um Projeto que veio para reverter um quadro de fracasso escolar. Dado o grande contingente de alunos vindos das camadas desfavorecidas para os quais a escola não tem cumprido a sua função social, vejamos como este Projeto, ao nível das representações imaginárias, mostra aquilo que faz.

O procedimento metodológico adotado será aquele proposto por Orlandi (1987). Assim sendo, a apresentação dos enunciados, tanto quanto a sua análise, serão feitas a partir de uma viés analítico que privilegia a paráfrase, como forma de aceder as regularidades enunciativas próprias a este discurso.

Tomemos dois enunciados que se encontram um na apresentação do Projeto propriamente dito e o outro na apresentação de um artigo que se propõe a relatar experiências bem-sucedidas.[26]

En1 **Sintomas do fracasso escolar** freqüentemente apontados, sobretudo por educadores, **são a ausência de interesse pela leitura e o desempenho lingüístico alcançado após 6, 8, 11 anos de escolaridade** (p.3).

---

26 Os enunciados que serão analisados encontram-se no Projeto Ipê em anexo e receberão a seguinte notação: En. Para identificar aqueles que se encontram na apresentação do Projeto Ipê, daqui em diante referida como texto 1 (T1), utilizarei os algarismos arábicos. Os algarismos romanos, ao contrário, identificarão os enunciados do texto 2 (T2) que reflete sobre a questão da interlocução no discurso pedagógico. Quanto às representações gráficas dos enunciados, tais como, os grifos, o negrito e o itálico, elas atendem propósitos de análise, constituindo, assim grifos meus.

En1 **Dizer que as crianças não têm "nem imaginação nem linguagem" é comum entre os professores** que, *embora se esforcem por levar os alunos, sobretudo nas primeiras séries do I grau, a utilizar a norma padrão, a escrever corretamente e a ser imaginativos,* se vêem muitas vezes frustrados em seus objetivos (p.5).

Desses enunciados complexos considerarei somente as orações em negrito, já que a finalidade primeira é verificar o modo como o conteúdo proposicional é alçado em cada um desses enunciados.

Comparando-as, então, o que se observa é que em En1 o conteúdo "referencial" encontra-se em uma estrutura de oração principal, ao contrário de En1 em que o referente encontra-se encaixado em uma oração subordinada substantiva subjetiva, em relação à qual tem o estatuto de objeto direto.

O que se deve observar além da caracterização particular das orações que veiculam o objeto desse discurso?

Em primeiro lugar, o fato de que os encadeamentos oracionais denotam uma hierarquia. Assim, o fato do dizer encontrar-se ora em uma estrutura de oração principal, ora em uma oração subordinada substantiva objetiva direta não é irrelevante. Dado que os encadeamentos revelam uma estrutura hierárquica, identificando as instâncias nas quais o objeto discursivo é inserido, podemos chegar a uma questão que me parece mais interessante que remete, por sua vez, à questão da autoria daquilo que é dito.

Comparemos ainda uma vez esses dois enunciados, que foram destacados logo de início, observando agora a posição dos agentes do dizer.

En1 Sintomas do fracasso escolar **freqüentemente apontados, sobretudo por educadores,** são a ausência de interesse pela leitura e o desempenho lingüístico alcançado após 6, 8, 11 anos de escolaridade.

EnI Dizer que as crianças não têm "nem imaginação nem linguagem" é comum **entre os professores** que, embora se esforcem por levar os alunos, sobretudo nas primeiras séries do I grau, a utilizar a norma padrão, a escrever "corretamente e a ser imaginativos, se vêem muitas vezes frustrados em seus objetivos.

Enquanto em En1, ele ocupa a posição de agente da passiva em uma estrutura de encaixe a que a Gramática Normativa (GN) classifica como sendo uma oração reduzida de particípio, EnI manifesta o agente através de uma expressão com valor adverbial a que se articulará um enunciado restritivo.

Chamo a atenção para o fato de que, embora o agente em En2 se encontre em posição adverbial – para a GN os advérbios constituem termos acessórios – ele faz parte de um enunciado, cujo sujeito, superficializando-se na forma de oração subordinada mostra a natureza do ato de fala que vem sendo produzido pelos professores e que, no limite, como tentarei demonstrar, constitui o equívoco que se trata de desfazer.

Em outras palavras, o modo como o referente manifesta-se na estrutura superficial denota as posições do sujeito em relação ao seu parceiro de interlocução e em relação ao discurso que identifica a sua posição enunciativa em relação a um dado objeto discursivo.

Tendo observado então a posição dos agentes nos enunciados e em uma determinada estrutura hierárquica, passarei a fazer algumas observações.

A primeira diz respeito ao fato de que colocar em primeira instância o objeto do dizer para, através de uma estrutura de encaixe, indicar o agente, fato que denuncia uma certa preocupação com a autoria daquilo que é dito, não tem as mesmas implicações que colocar na posição de tópico o verbo que define a natureza do ato ilocucional produzido pelos professores.

Disto decorrem diferenças na progressão do texto como virei a demonstrar. Sigo aqui o percurso teórico e analítico feito por Orlandi (1987), cujo artigo tornou possível a "descrição" das regularidades enunciativas deste corpus, já que para a autora a progressão textual não implica necessariamente em diferenças entre F.Ds.

A segunda está ligada ao modo como o sujeito desse discurso manifesta a sua posição em relação ao seu co-enunciador.

Enquanto EnI topicaliza "o dizer" do professor dele mantendo distância através das aspas, En1 dá um lugar de proeminência ao valor de verdade desse discurso, colocando-o na posição de tópico daquilo que é "dito".

Tentarei demonstrar como fui construindo essa hipótese, considerando a própria progressão destes textos.

Passo então a apresentar dois outros enunciados, advertindo para o fato de que En2 encontra-se na seqüência de En1, ao contrário de EnII que fecha o texto do qual EnI constitui o primeiro enunciado.

En2 **É função da escola** propiciar a todos os alunos instrumentos que lhes favoreçam a apropriação de conhecimentos e atuação consciente. Para isto, o domínio da língua materna enquanto forma de interação com o outro e expressão de si e do mundo é um instrumento primordial. A escola alfabetiza, introduz e orienta o aluno no mundo da escrita. Dependendo de como o faz, pode levá-lo à descoberta e exploração das possibilidades de sua língua e à habilidade de usá-la, de forma conseqüente e segundo a situação, tanto na modalidade falada como na escrita. O ensino da Língua Portuguesa, **tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas escolas,** em grande parte contribui para que esse objetivo não seja atingido (p.3.).

EnII **É fácil** verificar como o comportamento pedagógico que reflete esses valores acaba por inibir a criatividade nas crianças, por dividi-las e isolá-las, inculcando-lhes indiferença distante ou a dependência... (p.6.).

Colocados esses dois enunciados, transcrevo os fragmentos dos dois primeiros já citados, que me interessa pontuar.

EnI **Sintomas do fracasso escolar são a ausência de interesse pela leitura e o desempenho lingüístico alcançado após 6, 8 11 anos de escolaridade.**

EnI **Dizer que as crianças não têm "nem imaginação nem linguagem" é comum entre os professores** que se vêem muitas vezes frustrados em seus objetivos.

Como o objetivo da análise é refletir a respeito das implicações do alçamento ou não do conteúdo proposicional para a progressão textual, comecemos analisando EnI e EnII.

Na difícil tarefa de caracterizar o funcionamento de um determinado discurso, de maneira totalmente objetiva, o que implica que a caracterização das marcas enunciativas independem do desejo do analista, a primeira questão que se me apresentava estava relacionada à necessidade de encontrar no discurso traços, vestígios que revelassem um funcionamento discursivo dominante.

Que lugares enunciativos revelariam a dominância de uma dada posição discursivo-ideológica e não de outra?

Colocando lado a lado EnI e EnII

EnI Dizer que... é comum

EnII É fácil verificar como...

depois de muito teorizar, comecei a enxergar um ponto de convergência entre esses dois enunciados presente no paralelismo dessas estruturas, facilmente detectável pela mera transposição dos elementos de EnII

EnI Dizer que... é comum

EnII Verificar como... é fácil

Enquanto em EnI encontramos os constituintes em posição canônica na estrutura, EnII apresenta uma inversão, para mim, bastante significativa, pois pareceu-me que ela revela a posição enunciativa do sujeito desse discurso.

Com efeito, partindo da hipótese de que a estrutura de EnI, tanto quanto a ordem de seus constituintes, estão ligados a um "projeto" discursivo-textual que topicaliza o discurso do outro, privilegiando uma argumentação que, no limite, mostra a obviedade do discurso que se quis vulgarizar, – fato que aponta para a possibilidade de mudanças pedagógicas e para o valor da verdade do discurso da ciência inserido no fechamento desse discurso – colocarei, em perspectiva, EnI, EnII, En2, enfatizando agora a natureza dos elementos com função predicativa.

EnI Dizer que... **é comum**

EnII **É fácil**... verificar como

En2 **É função da escola** propiciar...

Trata-se de expressões com valor adjetival que principalmente no caso de En1 e En11, revelam um julgamento sobre aquilo que é dito, manifestando, por conseguinte, a posição valorativa do sujeito a respeito dos discursos referidos no T2. A isto voltaremos.

Ao contrário, no universo de valores construído no fechamento de um discurso que tende a polarizar o dizer do professor e o da Lingüística, En2, enquanto progressão discursiva de En1, teria um estatuto um tanto diferente daquele que desencadeará En1 do texto 2. O caráter prescritivo que implica naturalmente um juízo de valor evidencia-se mais nitidamente em um dos enunciados que compõe o enunciado complexo En2.

Assim, ao afirmar que *O ensino da Língua Portuguesa, **tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas escolas,** em grande parte contribui para que esse objetivo não seja atingido,* o enunciador manifesta, através de uma oração subordinada adverbial modal, a sua posição normativa que alicerça as lógicas de intervenção, a pretexto de reciclar o professor da rede pública.

Chamo a atenção para o fato de que o caráter deôntico de En2 – enunciado que se encontra na seqüência de En1 – constitui uma resposta ao próprio modo como o autor trabalha com a autoria daquilo que é dito. Em En1, o fato do objeto discursivo vir alçado à posição de tópico e a autoria do que é dito apresentar-se em uma estrutura de encaixe contrói uma hierarquia que privilegia o dito sobre o dizer. Eis uma estratégia discursiva para a construção do efeito de realidade do objeto discursivo em discussão: **Sintomas do fracasso escolar são a ausência de interesse pela leitura e o desempenho lingüístico alcançado após 6, 8, 11 anos de escolaridade.**

En1, ao contrário, revelando uma outra opção argumentativa, como já se pode observar a propósito dos predicados **É comum...**, **É fácil...**, construirá o efeito de realidade de pensamento desse discurso, colocando na posição de tópico o fazer discursivo do professor, visando, no limite, refutar o valor de verdade desse discurso, reproduzindo, conseqüente-

mente, os efeitos de sentido que se pretendeu romper através da crítica ao discurso pedagógico que circula na rede pública: a inculcação da incompetência lingüística de seus alunos.

Vejamos as implicações que decorrem de EnI para a progressão discursivo-textual.

No que segue apresentarei dois excertos de enunciados complexos: EnIII e EnVI, o segundo e o quinto enunciado do T2.

EnIII Os mestres **assistem perplexos** a um declínio da espontaneidade e criatividade verbais da criança, **iniciando-se no momento em que entram na escola e culminando na 3ª e 4ª séries.** Entre 9 e 12 anos, a criança que vinha exprimindo-se e comunicando-se livremente, **torna-se mais inibida e fechada a qualquer tipo de manifestação (gráfica, verbal, plástica ou dramática)** (p.5).

EnVI **Entre as condições dessa decadência,** certamente está a própria escola, **com seus mecanismos repressivos e disciplinadores;** os professores, *embora interrogando-se sobre a causa do desinteresse e regresso dos alunos,* continuam transmitindo certos "valores" restritivos **através das práticas pedagógicas: a aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, a aprendizagem do "cada um por si" da competição, do respeito do status quo, da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito** (p.5).

Como o objeto da análise foi observar o modo como o outro encontra-se colocado no fechamento desse discurso, na análise dos textos 1 e 2, que, para mim, concentram um funcionamento dominante em todo o conjunto discursivo, tive sempre a preocupação em observar as posições enunciativo-discursivas colocadas em jogo.

Para então entender a relação entre EnIII e EnI, convido o leitor a observar a estratégia discursiva que define a progressão do T2.

Depois do enunciador ter instanciado o dito sobre o dizer e ter mostrado a sua autoria através de uma expressão adverbial, articulou-se a essa expressão uma oração relativa restritiva (cf. (entre os professores que se vêem muitas vezes frustrados em seus objetivos)).

Dito de outro modo, colocou-se em primeira instância o fazer discursivo do professor para, em um segundo momento, "esvaziar-se" parcialmente o conteúdo referencial do que então é dito.

Cria-se, assim, através desse lugar enunciativo, instaurado pela oração restritiva, uma injunção à interpretação, já que, apesar de dizerem o que dizem, os professores se sentem frustrados.

EnIII constitui, neste sentido, a própria expressão de uma demanda de interpretação, tal como atestam as estruturas com valor adjetival. Um tanto mais claro ficaria esta injunção à interpretação, se pudéssemos, desde já, identificar a natureza do ato de fala que está sendo produzido.

Aqui ficaremos, por enquanto, chamando a atenção para os tipos de oração que expressam as posições do dito sujeito.

Para demonstrar aquilo que digo, destaco para o leitor as expressões em negrito em EnIII.

Mestres assistem perplexos...

Declínio... iniciando-se...

O que sobressai da superfície textual?

Expressões com função adjetival. Assim passo a sustentar a hipótese de que no escopo da argumentação esteja sempre um juízo de valor, firmando o caráter valorativo desse discurso.

O mesmo raciocínio analítico mostra-se válido para um outro enunciado de EnIII, representado por *a criança torna-se mais inibida e fechada*...

Advirto o leitor para a seguinte questão: ao dizer que a oração relativa restritiva instaura uma injunção à interpretação, estou querendo dizer também que ela define a progressão do texto. Restringindo ela faz o texto avançar.

Passo a apresentar, como forma de dar validade à afirmação que acaba de ser feita, os dois outros fragmentos de EnIII e de EnVI.

EnIII' Seria esse momento regressivo a conseqüência de fenômenos biológicos ou psicológicos? **Ou** seria a conseqüência de modelos educativos racionais, intelectuais, realistas ou lingüísticos – impostos pela sociedade e sobretudo pela escola? (p.5).

EnVI' **Como explicar** então a "ausência" de linguagem das crianças em suas "tarefas" escolares? **Como entender** a completa falta de espontaneidade e de originalidade que faz as crianças quase voltar ao balbucio e as amarra a esquemas estereotipados preenchidos por meia dúzia de orações vazias de qualquer conteúdo cognitivo? (p.5).

Antes, porém, de lançar-me à interpretação, uma advertência. EnIII', na seqüência do enunciado apresentado à página 116, constitui-se a partir de uma padrão retórico, no qual o destinatário é interpelado sobre as causas do fenômeno observado.

Neste momento, introduz-se o discurso da ciência, mostrado, no fio do discurso através do discurso narrado na forma indireta, como se pode observar através de EnIV e EnV.

EnIV Novaes lembra que pode haver casos de superposição dos dois fatores, mesmo que com a predominância de um deles; entretanto verifica-se que as crianças, quando convenientemente estimulados a produzir criativamente, não perdem o seu interesse pelas atividades artísticas e de disponibilidade criadora; isso permitiria supor que se trataria mais de uma crise condicionada do que natural e, portanto, reversível.

EnV Piaget já dizia que a criança é incapaz de guardar para si, até uma idade indeterminada ainda, mas oscilando provavelmente à volta dos sete anos, os pensamentos que lhe vêm ao espírito. Diz tudo. Não tem nenhuma continência verbal.

Para compreender a função enunciativa deste tipo de argumentação, cuja análise permite inferir a natureza dos atos de fala que predominam no discurso de vulgarização da Lingüística no aparelho escolar, relembro o que já havia sido dito quando se apresentou o trabalho realizado por Authier (1982b).

Qual a importância de se evocar a distinção entre o discurso narrado na forma direta e indireta: o primeiro mostrando a autoria daquilo que é dito, ao contrário do segundo que a indetermina, dada a ausência de marcas que estabelecem fronteiras entre o objeto sintático e o sujeito?

O fato de o discurso indireto caracterizar o funcionamento do discurso de vulgarização científica, fez com que a autora se interpelasse a respeito de sua função na retórica de V.S.

Sugerindo um grau maior de aproximação entre o vulgarizador e o mundo da ciência, este mecanismo, para Authier, produz um efeito de real, efeito que se produz pela referência ao quadro geral de enunciação de D1 – aos interlocutores e aos momentos e lugares de enunciação do discurso original.

Como a vulgarização constituiu um parâmetro para a descrição e interpretação dos dados que estão sendo analisados, pode-se observar, no T2, que nenhuma menção é feita aos momentos e lugares de enunciação de D1. Em termos de efeitos de sentido, ouso dizer que há uma subversão em relação àqueles produzidos pela V.S., já que o discurso narrado na forma indireta funciona como um argumento de autoridade. Corrobora esta hipótese as notas de rodapé que, no texto científico, teriam uma função explicativa. A referência bibliográfica ali inserida descola a função enunciativa do discurso narrado indiretamente. A produção do efeito de real cede então lugar à ostentação da realidade do pensamento, efeito produzido em virtude da interpelação a outros lugares enunciativos.

Voltemos agora aos enunciados EnIII' e EnVI' colocados em relação parafrásica à página 118.

Perguntas retóricas?! Certamente, ressalto, porém, o fato de que, uma vez que entre elas estão colocados enunciados que, como já foi dito, constituem argumentos de autoridade, estas perguntas não têm a mesma função enunciativa, tendo em vista que as perguntas retóricas de EnIII' colocam em cena representações imaginárias um tanto diferentes de EnVI'.

Assim, ao perguntar **Seria esse momento regressivo a conseqüência de fenômenos de desenvolvimento biológico ou psicológico?** o locutor antecipa a imagem que o seu destinatário tem do referente.[27]

Contudo é através do **ou** disjuntivo que introduz a outra pergunta retórica de EnIII' que se pode perceber claramente o jogo de imagens que coloca dois discursos em relação de exterioridade, imagens que, no limite, são construídas a partir da posição enunciativa do sujeito do discurso. De um lado, tem-se a $I_A(I_B(R))$ e de outro $I_A(R)$.

---

27 Nos escritos de Michel Pêcheux, a imagem que o locutor faz da imagem que o destinatário tem do referente recebe a seguinte notação: $I_A(I_B(R))$.

tanto, ao interpelar o destinatário sobre o valor de verdade
questão na forma de um **Seria isso? Ou seria aquilo?** cria-se
uma injunção à interpretação, instaurada pela oração
enunciado de EnIII (cf. (a criança que vinha exprimindo-se
se livremente)). Os argumentos de autoridade constituem
a palavra final. Desfaz-se o equívoco do fazer discursivo do

efeito, é neste trabalho "preliminar" sobre o que constitui
outro que o texto 2 distingue-se do texto 1.

amos onde eles convergem? Certamente, nos mecanismos
produzem o sujeito como fonte e origem de seu dizer.

servando EnVI', (cf. Como explicar...? Como entender...?
enunciado EnVI, é possível identificar a Voz do Mestre que
egunda vez, o discurso que está sendo produzido.

iocando-se agora na posição daquele que sabe explicar a
discurso do outro, interpretação que será feita através de
cia de responsabilidades marcada nos elementos periféricos
ão de tópico, o texto 1 e o texto 2 mostram a ilusão subjetiva
em funcionamento.

amos como se constrói a ilusão referencial no discurso em

projeto discursivo-textual que caracteriza o texto 2, dois
os podem ser feitos.

primeiro, já discutido, coloca em cena o discurso do
ma de simulacro, a partir de um jogo de imagens um tanto

ia-se provisoriamente a verdade do discurso do outro, para
oncessivas e restritivas, introduzir-se o discurso da Ciência.

Os atos de fala que vão sendo produzidos a partir de então, na concepção dos filósofos da escola de Oxford, seriam atos perlocucionários que se definem pelo seu caráter persuasivo, voltados que são para o convencimento.

Os mestres assistem perplexos... ou **a criança que vinha expressando-se e comunicando-se livremente...** em contraponto com os argumentos de autoridade revelam uma voz inaudível do tipo **Eu afirmo que** os mestres assistem perplexos... ou ainda **eu afirmo que** a criança que vinha expressando-se e comunicando-se livremente...

Tudo leva a crer, considerando as próprias condições de produção desse discurso, que os mecanismos enunciativos em questão construam discursivamente a imagem da Ciência como discurso competente. Como todo discurso competente implica a construção da imagem do outro como "invertida", "deslocada", "deformada", o discurso da Ciência vence o do professor em uma luta de braços um tanto desigual.

O segundo recorte analítico revela, ao contrário, a ilusão do sujeito na/da linguagem como centro e origem dos sentidos.

Enquanto o primeiro recorte dá relevância às representações imaginárias sobre o referente, no segundo, a imagem que o enunciador tem a respeito de si mesmo – $I_A(A)$ – é que estará em evidência.

Retomemos o enunciado EnVI na íntegra.

EnVI **Como explicar** então a "ausência" de linguagem das crianças em suas "tarefas" escolares? **Como entender** a completa falta de espontaneidade e de originalidade que faz as crianças quase voltar ao balbucio e as amarra a esquemas estereotipados preenchidos por meia dúzia de oraçõezinhas vazias de qualquer conteúdo expressivo? **Entre as condições dessa decadência,** certamente está a própria escola, **com seus mecanismos repressivos e disciplinadores;** os professores, embora interrogando-se sobre a causa do desinteresse e regresso dos alunos, continuam transmitindo

certos "valores" restritivos **através das práticas pedagógicas: a aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, a aprendizagem do "cada um por si" da competição, do respeito do status quo, da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito.**

O que as perguntas retóricas revelam? Revelam um enunciador que se propõe a explicitar **como** os equívocos foram produzidos.

Em EnVI, as posições do sujeito estão lá, nos elementos considerados periféricos, nos adjuntos adverbiais.

Comparemos agora EnVI com alguns enunciados do texto 1 que manifestam a compulsão do sujeito desse discurso para a interpretação.

En3 **"Nos cursos de Letras,** as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a Teoria Literária e a Lingüística: **nos principais centros universitários,** essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. **Ao contrário,** nossas universidades dão geralmente pouca atenção aos problemas de Língua Portuguesa.... (p.3).

En4 **Da mesma forma,** os cursos de habilitação para o magistério em nível de 2º grau apenas insatisfatoriamente têm conseguido "formar" o futuro professor... (p.3.).

En5 **Na atividade profissional,** a falta de estímulo e a sobrecarga de trabalho impedem que a grande maioria dos professores tenham acesso às novas contribuições dos estudos lingüísticos e literários... (p.3).

Tanto quanto no texto 2, os adjuntos adverbiais dos enunciados que acabam de ser transcritos constituem o foco da argumentação.

Chamo a atenção para duas questões.

A primeira diz respeito ao fato de que os adjuntos adverbiais dos enunciados do texto 1 têm valor locativo.

Tendo o Projeto Ipê a preocupação de reverter um quadro de fracasso escolar é natural que se busque identificar os agentes, a quem se possa responsabilizar pelo fracasso de uma ilusória democratização. Assim, coloca-se na posição de tópico os adjuntos adverbiais de lugar como forma de "acobertamento do sujeito da história"[28] ocultando, desta forma, os embates sociais que, em um dado momento histórico, determinaram a natureza do processo de democratização.

Em primeira e última instância, encontram-se as instituições, no topo das quais está a universidade, a quem primeiro se deve responsabilizar "pelas práticas pedagógicas do professor calcadas em 'modelos' assumidos a-criticamente (SP/SE/CENP, 1985, p.4).

A segunda questão diz respeito ao fato dos adjuntos adverbiais do T2 (v. expressões em negrito do EnVI, p.122 e 123) revelarem, diferentemente do T1 e de forma compatível com o seu projeto discursivo-textual, uma argumentação que não poupa nem a escola nem os professores. Aqui os adjuntos adverbiais de natureza modal explicitam os instrumentos repressores. Da palmatória à gramática normativa, eis um bom slogan para identificar a função argumentativa das expressões adverbiais do T2.

Em termos de progressão textual, quando se passou a relatar uma dada experiência pedagógica, resultado de um trabalho de dissertação

---

28 A respeito dos mecanismos enunciativos que, nos textos de livros didáticos de História do Brasil, mais especificamente, textos da chamada terceira república (1964-1983), produzem o acobertamento do sujeito da história, remeto o leitor à Orlandi (1987, p.59-79).

de mestrado, os adjuntos adverbiais revelaram estar no foco da argumentação como se pode observar através do enunciado que segue:

EnVI Pode-se verificar, **em trabalho realizado pela autora,** que diferenças lingüísticas que estavam se transformando em entraves na formação das crianças de um nível sócio-econômico inferior, puderam facilmente ser atenuadas **com apenas alguns meses de trabalho em uma 3ª série, utilizando-se um método pedagógico adequado,** isto é, aquele que levou em conta simultaneamente processos fundamentais do desenvolvimento: a construção dos conhecimentos, a motivação intrínseca relativamente à tarefa e principalmente a mudança das condições interacionais entre as crianças e entre os professores e a criança (p.9).

Particularizo aqui um aspecto desse artigo que diz respeito ao efeito de realidade do pensamento desse discurso. Visando enfatizar as mudanças no comportamento lingüístico dos alunos, quando a Lingüística constitui o quadro de referência do professor, inseriu-se alguns textos que foram produzidos pelas crianças. Ao final de todos eles, havia citações nominais colocadas possivelmente com a finalidade de mostrar a autoria da produção lingüística que estava sendo divulgada. Integrando um conjunto discursivo em que os argumentos de autoridade são abundantes, essas citações nominais parecem ter a mesma função.

Por último, convido o leitor a comparar o primeiro e o último enunciado do texto 2, observando com atenção as expressões em negrito.

EnI **Dizer que as crianças não têm "nem imaginação nem linguagem" é comum entre os professores** que, embora se esforcem por levar os alunos, sobretudo nas primeiras séries do I grau, a utilizar a norma padrão, a escrever "corretamente" e a ser imaginativos, se vêem muitas vezes frustrados em seus objetivos.

EnII **É fácil verificar como o comportamento pedagógico que reflete esses valores acaba por inibir a criatividade das crianças, por dividi-las e isolá-las, inculcando-lhes indiferença distante ou dependência.** Colocam-se à margem da escola, mesmo dentro dela, sem qualquer estímulo para uma atividade criativa ou produtiva, rejeitam interagir num sistema que não tem qualquer relação com sua vida real. Não encontrando na escola nem um ponto de referência no contexto escolar tornam-se crianças sem imaginação nem linguagem.

Depois de tudo o que foi dito a respeito dos recortes 1 e 2 não fica difícil entender o que revela a inversão dos constituintes da estrutura frasal. Se **dizer que... é comum** também **é fácil verificar como ...** principalmente no interior de uma projeto discursivo-textual, cuja argumentação contrói a imagem de um referente, cujo valor de verdade lhe é intrínseco e, por isso, ululante. O leitor foi persuadido!

Encerro esta análise tentando traçar um paralelo entre as marcas que foram descritas e aquelas presentes no corpus de Authier (1982b), marcas discursivo-ideológicos que funcionaram como parâmetros para a descrição de meu corpus.

Retomando os mecanismos enunciativos que caracterizam o funcionamento do discurso de vulgarização científica ligados ao quadro enunciativo e ao fio heterogêneo do discurso, observa-se uma total subversão desses mecanismos.

Em termos da estrutura do discurso científico D1, apaga-se a referência ao quadro geral da enunciação, já que não é feita menção aos momentos e lugares de enunciação.

Quanto à estrutura do discurso de vulgarização científica que está sendo produzido, a que Authier denominou D2, a interlocucão bem marcada que se ancorava sobre o quadro enunciativo e que fazia do leitor

um homem ávido de conhecimentos condicionando o progresso da humanidade ao progresso da ciência cede lugar a uma "interlocução" na qual o co-enunciador – o professor da rede oficial de ensino – está excluído do jogo interativo, já que ele é aquele de quem se fala.

Em relação ao fio heterogêneo do discurso, não há marcas que mostrem a vulgarização sendo produzida e que, no limite, revelam o trabalho do vulgarizador empenhado em restabelecer uma comunicação rompida. Há, sim, o predomínio de expressões definitórias, adverbiais e restritivas que revelam mais do que a exterioridade entre dois discursos. Eles encenam a própria luta pela institucionalização da Lingüística como ciência régia.

Aqui ficarei, visando agora à interpretação das marcas descritas.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que dizer dos lugares enunciativos que marcam a posição do sujeito do discurso em análise – o Projeto Ipê (SP/SE/CENP, 1985) publicado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas com a finalidade de reciclar o corpo docente da Rede Oficial de Ensino?

O modo como vinha interagindo com o corpus analisado levou-me a sustentar a hipótese de que este discurso pertencia às práticas discursivas de vulgarização científica. Grande parte do trabalho de pesquisa foi, então, destinado a explicitar as condições de produção imediatas do gênero de V.S., tanto quanto as marcas enunciativas que o definem, cuja descrição, nos trabalhos de Authier (1982b), Jacobi (1988), Moirand (1988) e de forma indireta em Gadet e Mazière (1982), constituiu o ponto de partida para a interpretação dessas marcas, interpretação que acabou revelando as condições de produção em um sentido amplo, ou seja, as condições de produção em sua relação com a ideologia propriamente dita.

Alguns parâmetros utilizados para a caracterização deste gênero mostraram-se válidos para a caracterização de meu corpus.

Definida como uma prática de reformulação de um discurso original produzido e circulando no interior da Academia em um discurso segundo, elaborado em função de um novo receptor, geralmente o grande público, a quem se procurava dotar de uma cultura científica, com a intenção de evitar a sua alienação cultural e reestabelecer uma comunicação rompida com os membros da Academia, a V.S. mostra sempre um deslocamento entre o discurso primeiro (D1) e o discurso segundo (D2), uma tentativa de divulgação dos conhecimentos científicos em direção ao exterior, bem como uma "intenção" de educação não-formal através da mídia.

Em relação ao Projeto Ipê não havia dúvidas de que o conhecimento que estava sendo divulgado era feito na forma de simulacro, dada a distância entre D1 e D2. Caracterizando as práticas de reformulação, o deslocamento entre o discurso original e o discurso segundo, no Projeto

Ipê, pode ser explicado, inclusive, pelo fato de o conteúdo referencial ter sido formulado em função de questões bastante específicas ligadas à reflexão a respeito de conteúdos e metodologias de ensino.

Ademais, divulgar o conhecimento científico ao professor da rede oficial de ensino significa, na conjuntura atual, oferecer subsídios para a solução de impasses de ordem social. Dado que os conteúdos e métodos de ensino que circulam na rede pública mostram-se insuficientes para o ensino de língua portuguesa de alunos cujas diferenças dialetais são flagrantes em relação à norma culta, tratar-se-ia de divulgar conhecimentos que convencessem os professores sobre a relação necessária entre o progresso da humanidade e o da ciência.

Possivelmente por isso o Projeto Ipê insiste na necessidade de respeitarem-se os dialetos das crianças advindas das camadas mais desfavorecidas, já que a transformação das relações no interior do aparelho escolar tem sido considerada um vetor que deflagaria mudanças estruturais e sociais.

Além disso, como o Projeto Ipê foi produzido para promover a reciclagem dos professores da rede oficial, principalmente porque sua concepção de linguagem encontra-se aquém da Lingüística pós-saussuriana, levantei a hipótese de que tal Projeto configurar-se-ia como uma tentativa de educação não-formal, já que ele tem como objetivo a atualização e o aperfeiçoamento de professores e especialistas, através da mídia. Sendo os seus monitores, os próprios professores que participavam do evento, escolhidos "democraticamente" pelos participantes, tudo parecia apontar para a quebra das relações institucionais, já que essas relações não eram dadas a priori, mas constituídas na própria interlocução.

No entanto, a amostragem da análise dos dados revelou aspectos do funcionamento discursivo do Projeto Ipê que não transpareceram imediata e mecanicamente, quer pelo fato de a Lingüística apresentar-se discutindo questões de caráter sócio-histórico (cf. *O ensino de língua portuguesa*; *Português e ensino de gramática*; *Texto, leitura e redação*), quer pelo fato de fazê-lo, polemizando as relações de classe que, no interior do

aparelho escolar convergem para a reprodução de imagens sociais ideais: "do aluno que não sabe e está na escola para aprender e do professor, que possui o saber e está na escola para ensinar" (Orlandi, 1987, p.21).

Ao invés, então, de ter encontrado marcas que caracterizam o funcionamento do discurso de vulgarização científica, deparei-me com um conjunto de marcas que definem o discurso pedagógico (DP), todas elas apontadas por Orlandi (1987).

Sendo a metalinguagem o problema central dos discursos que se propõem a reformular a ciência, observa-se nesse discurso um movimento contrário ao do discurso de vulgarização científica.

Enquanto esse tende a "trocar em miúdos" o jargão científico, mostrando a reformulação sendo produzida no fio do discurso, o DP se caracteriza pelo abuso de uma certa metalinguagem.

Analisando os efeitos de sentido produzidos pelo uso abusivo de metalinguagem, Orlandi (1987, p.30) afirma:

> *"O problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, o conhecimento do fato fica subsumido, no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se as definições e excluem-se os fatos. O referente é um referente discursivo: são conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos. A citação de outros discursos pode ser ou não explicitada no DP, o que torna mais difícil decidir sobre os limites dele e as vozes que falam nele. Na realidade, não há questões sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial. Através da metalinguagem estabelece-se o estatuto científico do saber que se opõe ao senso comum, isto é, constrói-se com a metalinguagem o domínio da objetividade do sistema. O DP utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: as definições são rígidas, há cortes polissêmicos,*

> *encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas (Ex: uso do verbo ser nas definições "X é ..."). As questões não são verdadeiras nem falsas, pois a apresentação das razões em torno do referente se reduz ao é-porque-é. O que se explica é a razão do é-porque-é e não a razão do objeto de estudo. ...E o sistema de ensino é essa fragmentação toda em que o conceito de unidade cede lugar ao de* homogeneidade *e com ele se tranqüiliza técnica e burocraticamente sob o pretexto de níveis de especialização. Não se trata, então, da explicação dos fatos, mas de se determinar a pespectiva de onde devem ser vistos e ditos. A essa pespectiva, e pela avaliação que a escola estabelece, atribui-se um estatuto de necessidade (de dever) e se institui, dessa forma, um conhecimento valorizado, um saber legítimo. Nesse saber, através dessa metalinguagem, tudo se achata. Isto é, se torna óbvio o que é complexo e se complica o que é óbvio. Há uma intenção feita pela linguagem escolar que se presta a uma função tranqüilizante: não há sustos, dúvidas ou questões sem resposta. Assim se constrói o* saber devido, *o* saber útil *(vale perguntar: para quem?).*

Onde estaria, na amostragem de dados, o uso excessivo de metalinguagem, tendo em vista que ela caracteriza o DP?

Procuremos relembrar o modo como o Projeto Ipê foi estruturado. Organizando-se em função de quatro questões básicas, a saber, a quem se destina o ensino de língua portuguesa, para quem se ensina língua portuguesa, como se ensina língua portuguesa, o que se ensina em língua portuguesa, este Projeto inaugura uma reflexão voltada para a crítica das imagens que estruturam o jogo interativo no aparelho escolar. Desconstruindo-as pela crítica, as imagens sobre os protagonistas do discurso e sobre o referente são construídas, então, a partir de um viés analítico que rompe com o senso comum.

Assim, o lugar por excelência onde se concentra um uso abusivo da metalinguagem, a qual se materializa em uma estrutura do tipo "X é ..." seriam aqueles que se propõem a refletir sobre como se ensina língua portuguesa e o que se ensina em língua portuguesa (cf. *Português e ensino de gramática*; *Texto, leitura e redação*).

Ao contrário, os enunciados analisados, especificamente aqueles com algarismos romanos, foram extraídos do texto que reflete sobre a questão dos interlocutores do discurso pedagógico, discurso que se encontra no foco da argumentação do Projeto Ipê.

Se a estrutura "X é ..." é predominante, principalmente quando se trata de introduzir o discurso do senso comum, aquele do professor e o discurso da ciência, observa-se um apagamento da metalinguagem, lugar onde se legitima a autoridade do sujeito desse discurso.

Os lugares enunciativos que revelam a posição do sujeito são outros.

Retomemos os dois recortes enunciativos analisados, cujo critério de distinção baseou-se nas duas formas de ilusão que determinam a constituição do sujeito na/da linguagem: a ilusão da realidade do pensamento para o sujeito e a ilusão do sujeito como fonte e origem dos sentidos.

O primeiro, especializando-se na crítica ao discurso do professor, apresenta, como recursos mais freqüentes, predicados cristalizados com função valorativa e deôntica (cf. Dizer que... é comum, É fácil verificar como..., É função da escola proporcionar...), tanto quanto orações adjetivas restritivas que enquanto tais modalizam esse discurso. Como já tive oportunidade de discutir no capítulo V, as restritivas, definindo a progressão textual do recorte 1, instaura o ponto de vista do sujeito em relação ao Outro desse discurso.

O segundo, ao contrário, mostra a posição discursiva do sujeito, nos adjuntos adverbiais topicalizados e nas orações adverbiais modais.

O que se revelam esses lugares enunciativos?

Um discurso no qual o sujeito se apresenta na posição de intérprete. Depois de "impor" a realidade do pensamento daquilo que é dito fazendo a crítica às imagens que dominam o discurso do Outro, ele revelará a capacidade de analisar, no caso do texto 1, a constituição do discurso do professor e, no texto 2, a sua constituição e as suas implicações em termos de práticas pedagógicas.

Ainda uma questão. Dado que, no primeiro recorte, o sujeito interpreta o discurso do Outro, a partir de uma viés analítico que privilegia os juízos de valor, é preciso ressaltar onde o caráter prescritivo desse discurso se materializa. Nas citações de autoridade que permitem a inferência de atos performativos implícitos (cf. eu afirmo que os mestres assistem perplexos ou eu afirmo que a criança que vinha expressando-se e comunicando-se livremente...).

O que dizer dos lugares enunciativos que definem o DP como um discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, já que nele fala uma voz segura e auto-suficiente? (Orlandi, 1987, p.17).

Preferível seria a divulgação do discurso da ciência através do gênero de vulgarização científica e não através do discurso pedagógico?

Em primeiro lugar, parece-me que quando se adentra pela ordem da discursividade, o analista é obrigado a conter certos ímpetos que o levariam a dizer como os fenômenos deveriam ser.

Não há como desconsiderar o fato, pelo menos na conjuntura atual, de que vulgarizar a ciência no aparelho escolar implica necessariamente para o sujeito inscrever-se nesta topografia discursiva.

A este respeito, diz Orlandi (1987, p.23, 27):

"... a escola é a sede do DP. Em última instância, é o fato de estar vinculado à escola, isto é, a uma instituição, que faz do DP 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..."

"... o DP, sendo um discurso institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte; se essas relações são autoritárias, ele será autoritário. O seu mal de raiz é, pois, refletir a ordem na qual existe."

Se se aceita, portanto, o que Pêcheux (1988, p.146) afirma a propósito da instância ideológica, que "ela existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de estado) que, ao mesmo tempo, possuem um caráter "regional" e comportam posições de classe", compreender-se-á que o discurso pedagógico tal como ele se mostra, na conjuntura atual, constitui uma posição dominante no aparelho escolar. Assim, a referência institucional sendo constitutiva dos discursos que se produzem em seu interior impede que se diga em quais lugares enunciativos seria preferível o sujeito vir a inscrever-se quando reformula os conhecimentos científicos.

Seria melhor o lingüista ostentar o lugar de vulgarizador que se empenha em traduzir a linguagem racional em um discurso familiar ao seu parceiro de interlocução ou seria preferível apagar o modo como ele se apropria do conhecimento do cientista, inculcando a noção de erro e o sentimento de culpa em seu destinatário: o professor da rede pública?

Como os aparelhos institucionais regulam fortemente os discursos que se produzem em seu interior, qualquer especulação é vã.

Ademais, sendo o discurso um objeto integralmente lingüístico e integralmente ideológico, tanto o discurso de vulgarização científica quanto o discurso pedagógico produzem efeitos, efeitos de sentido, efeitos produzidos pela interpelação ideológica a certos lugares enunciativos e não

outros. Trata-se assim de saber onde e como os efeitos de sentido são produzidos na língua.

Tendo caracterizado o funcionamento do Projeto Ipê, arriscarei, agora, fazer algumas considerações a respeito do ritual enunciativo que pode ser inferido do funcionamento material desse discurso.

A primeira é a de que vulgarizar a ciência no aparelho escolar produz deslocamentos tanto em relação à V.S., quanto em relação ao discurso pedagógico, tal como foi analisado por Orlandi (1987).

Se, no discurso de vulgarização científica, o recurso à ciência é bem marcado, fato atestado pelo lugar que o mediador ocupa na retórica que define a vulgarização, no DP, há um apagamento "do modo pela qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento" (Orlandi, 1987, p.21).

Em relação ao discurso de vulgarização da Lingüística no aparelho escolar, sendo o cientista o próprio vulgarizador, a sua autoridade enunciativa é marcada tanto pelo uso da metalinguagem que mostra o seu vínculo ora com o mundo da ciência, ora com o mundo da escola (cf. *Português e ensino da gramática*. Gramática, Língua, Regra, Erro constituem índices da necessidade de vulgarizar outros quadros de referência), como através de mecanismos enunciativos que legitimam a sua autoridade enquanto Mestre. A sua competência como cientista faz com que "ele fale" ao mesmo tempo do professor e como professor. Afinal de contas a sua competência leva-o a discutir o que se ensina, mas também a quem se ensina, para quem se ensina e como se ensina.

A segunda consideração que deveria ser feita de forma exaustiva é que a "censura", que se manifesta através de predicados cristalizados com função avaliativa e deôntica, orações adjetivas restritivas, adjuntos adverbiais, orações adverbiais modais e citações de autoridade, confirma a hipótese feita no capítulo II, de que o Projeto Ipê acaba por produzir um fenômeno de intercompreensão, sem conseguir resolver "o

desentendimento recíproco entre os acadêmicos e o grande público que a vulgarização se propôs erradicar".

Se os enunciados produzidos pelo professor mostram a interpretação do discurso da Lingüística sendo produzido do fechamento de sua própria F.D., o discurso de vulgarização da Lingüística no aparelho escolar faz exatamente o mesmo, já que a luta pela institucionalização da ciência da linguagem na rede oficial de ensino, fez com que se negligenciasse a história da gramática e a história da Lingüística em favor de sua instrumentalização.

Em consequência deste fato, como nenhuma menção é feita à história da Lingüística, dificilmente o destinatário deste discurso terá acesso às controvérsias em torno do objeto desta ciência – controvérsias que se produzem a partir das duas tendências que dominam este campo de conhecimento, quais sejam, o Logicismo e o Sociologismo.

Sem mostrar as celeumas internas entre os defensores do formalismo abstrato e do Historicismo na linguagem, a Lingüística vulgarizada no aparelho escolar pode ostentar um objeto, que tem o social como constitutivo, indo além do que a própria vulgarização científica se propunha realizar: "exercer a crítica política da ciência, ligando-se aos fatos que têm uma importância social com a finalidade de considerá-los, sobretudo, em suas conseqüências filosóficas, políticas e econômicas" (cf. p.32-33 deste trabalho).

Isenção, eis o que não se pode dizer deste discurso que, por sua vez o exige do professor em relação ao seu co-enunciador.

E porque não há isenção, há a possibilidade de crítica, a propósito do "discurso pedagógico: um discurso circular".

Também eu não tentarei ostentar neutralidade, apontando para o fato de que se a vulgarização científica produz efeitos, efeitos de sentido, o discurso pedagógico também os produz.

Isto me leva a crer que, tal como foi vulgarizado, o Projeto Ipê, constitui um verdadeiro obstáculo para a incorporação às práticas pedagógicas da Lingüística, cujo valor e o alcance não se pode refutar, sob pena de se negar o valor da ciência. A prática fala por mim!

Assim, entre ostentar abertamente o lugar de vulgarizador e acobertar-se, apagando as marcas que caracterizam o discurso de vulgarização, o melhor seria não falar, já que os vulgarizadores da ciência, no aparelho escolar, acabam inscrevendo-se em um topos enunciativo que caracteriza o discurso pedagógico. Como sujeito histórico que é, sem dúvida, ao professor caberá trilhar seus próprios caminhos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. Aparelhos ideológicos do estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de estado. 3.ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1987. 127 p.

AUTHIER, J. La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique. Langue Française, Paris, n.53, p.34-47, 1982b.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments por une approche de l'autre dans des discours. DRLAV, Paris, n.26, p.91-151, 1982a.

AUTHIER-REVUZ, J. Dialogisme et vulgarisation scientifique. Discoss, n.1, p.117-122, 1985.

COURTINE, J.J. Définition d'orientations théoriques et construction de procédures en analyse du discours. Philosophiques, v.9, n.2, oct., 1982.

GADET, F. et MAZIÈRE, F. Parfum de Linguistique: quel rôle pour les revues dans la formation en langue? Langue Française, Paris, n.55, p.80-91, sep., 1982.

GERALDI, J.W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino de língua portuguesa. São Paulo: SE/CENP, 1985. p.16-22

GLASER, C. L'émergence d'un discours ordonnateur: la vulgarisation scientifique au XIX e siècle. Sociocriticism. Montpellier, vol.4, n.7, p.27-39, 1988.

GRELLET, F. Developing reading skills: a practical guide reading comprehension exercises. 5.ed. Great Britain: Cambridge University Press, 1985. p.2-25

ILARI, R., POSSENTI S. Português e ensino de gramática. In: SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Português e ensino de gramática. São Paulo: SE/CENP, 1985. p.3-12

JACOBI, D. Textes et images de la vulgarisation scientifique. Paris: Peter Lang, 1987. 166 p.

KOCH, I.G.V. Argumentação e linguagem. São Paulo: Cortez, 1984. 240 p.

MAINGUENEAU, D. Genèses du discours. Bruxelles: Pierre Mardaga, 1984. 209 p.

_____. Novas tendências em análise do discurso. Trad. Freda Indursky. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989. 198 p.

MARCUSCHI, L.A. Lingüística de texto: o que é e como se faz. Série Debates 1, Recife, p.1-64, 1983.

MOIRAND, S. Les mots d'autorité: quand les discours de la didactique se réfèrent à la linguistique. DRLAV, Paris, n.39, p.51-66, 1988.

ORLANDI, E.P., GUIMARÃES, E. Texto, leitura e redação. In: SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Texto, leitura e redação. São Paulo: SE/CENP, 1985. p.5-15

ORLANDI, E.P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes, 1987. 276 p.

_____. Discurso e leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988a. 118 p.

_____. A função mais própria da universidade e sua configuração histórica. In: _____. Discurso e leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988b. p.29-34

_____. Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: _____ et al. Sujeito e texto. São Paulo: Educ, 1988c. p.17-36.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. 317 p.

_____. O discurso: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990. 68 p.

_____. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. et HAK, T. (orgs.). Por uma análise do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. p.163-252.

ROULET, E. Teorias lingüísticas, gramática e ensino de línguas. São Paulo: Pioneira, 1978. 129 p.

SAUSSURE, F.de Curso de Lingüística Geral. Trad. CHELINI, PAES et BLIKSTEIN. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1974. 279 p.

SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino de língua portuguesa. São Paulo: SE/CENP, 1985. 22p. (Língua Portuguesa, 1).

_____. Português e ensino de gramática. São Paulo: SE/CENP, 1985. 12 p. (Língua Portuguesa, 2).

_____. Texto, leitura e redação. São Paulo: SE/CENP, 1985. 12 p. (Língua Portuguesa, 3).

SÃO PAULO (Estado) LEI COMPLEMENTAR n.444, 27 out 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1986. 55 p.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

AUTHIER, J. Paroles tenues à distance. In: Colloque Matérialités Discursives, 1980, Nanterre. Actes ... Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981. p.127-142.

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. 4.ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

BENVENISTE, E. Problemas de Lingüística Geral I. 2.ed. Trad. Maria da Glória Novak et Maria Luiza Neri. Campinas: Pontes, 1988. 387 p.

_____. Problemas de Lingüística Geral II. Trad. Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 1989, 294 p.

BERNÁRDEZ, E. Introducción a la Linguística del Texto. Madrid: Espasa-Calpe. S.A., 1982. 324 p.

BRANDÃO, H.H.N. Introdução à análise do discurso. 3.ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. 96 p.

CHOMSKY, N. Linguagem e pensamento. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1977. 127 p.

_____. Reflexões sobre a linguagem. São Paulo: Cultrix, 1980. 199 p.

CORACINI, M.V. Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência. São Paulo: Educ, Campinas: Pontes, 1991. 216 p.

COUDRY, M.I.H. Diário de narciso: discurso e afasia: análise discursiva de interlocução com afasico. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205 p.

DUCROT, O. O dizer e o dito. Campinas: Pontes, 1987. 222 p.

DURKHEIM, É. As Regras do Método Sociológico. In: Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

FÁVERO, L.L., KOCH, I.G.V. Lingüística Textual: introdução. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1988. 105 p.

FÁVERO, L.L. Coesão e coerência textuais. São Paulo: Ática, 1991. 93 p.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. 3.ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987. p.3-20

_____. Qu'est-ce qu'un auteur?. Littoral, Paris, n.9, p.1-32, 1983.

FRANCHI, E.P. A norma escolar e a linguagem da criança. In: SÃO PAULO (Estado) SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino de língua portuguesa. São Paulo: SE/CENP, 1985, p.5-15.

_____. E as crianças eram difíceis...: a redação na escola. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985. 244 p.

FREGE, G. Sobre o sentido e a referência. In: Lógica e filosofia da linguagem. São Paulo: Cultrix e Editora da Universidade de São Paulo, 1978. p.58-86.

GADET, F., HAK, T. (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990. 319 p. Trad. Bethania S. Mariani.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991, 115 p.

HALLIDAY, M.A.K., HASAN, R. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976. 374 p.

HAROCHE, C. Fazer dizer, querer dizer. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992. 224 p.

HJELMSLEV, L. Prolegômenos a uma teoria da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1975. 133 p.

JAKOBSON, R. Lingüística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969. 162 p.

KOCH, I.G.V., TRAVAGLIA, L.C. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989. 107 p.

KOCH, I.G.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 1989. 75 p.

_____. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 1990. 94 p.

LAGAZZI, S. O desafio de dizer não. Campinas: Pontes, 1988. 101 p.

LOPES, E. A lingüística saussuriana: uma teoria contextual e não representativa da significação. ALFA, São Paulo, v.33, p.1-7, 1989.

LÖWY, M. As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 3.ed. Trad. Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. São Paulo: Busca Vida, 1988. 210 p.

_____. Ideologias e ciência social: elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez, 1988. 112 p.

LYONS, J. As idéias de Chomsky. 3.ed. São Paulo: Cultrix, 1976. 121 p.

NEVES, M.H.M. A vertente grega da gramática tradicional. São Paulo: Hucitec, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987. 252 p.

ORLANDI, E.P. Ilusões na (da) linguagem. In: TRONCA, Í.A. (org.). Foucault vivo. Campinas: Pontes, 1987. p.53-66

_____. (org.). Palavra, fé, poder. Campinas: Pontes, 1987. p.11-28

_____. A incompletude do sujeito – e quando o outro somos nós?. In: ORLANDI, E.P. et al. Sujeito e texto. São Paulo: Educ, 1988. p.9-16

ORLANDI, E.P., GUIMARÃES, E., TARALLO, F. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. 151 p.

OSAKABE, H. Argumentação e discurso político. São Paulo: Kairós, 1979. 200 p.

PÊCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris: Dunod, 1969. p.1-38

PÊCHEUX, M., FUCHS, C. Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours. Langages, Paris, n.37, p.7-22, 1975.

_____. Rôle de la memóire. Historie et Linguistique. Paris, p.261-267, 1983.

POSSENTI, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 218 p.

ROBIN, R. História e Lingüística. Trad. Adélia Bolle. São Paulo: Cultrix, 1977. p.11-87

SEARLE, J.R. Os actos de fala. Coimbra: Almedina, 1981. 270 p.

SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986. 95 p.

TARALLO, F. A pesquisa sociolingüística. 2.ed. São Paulo: Ática, 1986. 96 p.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. 42.ed. Trad. M. Resende. Lisboa: Antídoto, 1979. 207 p.

_____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1984. 168 p.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO APLICADO NOS PROFESSORES DA REDE OFICIAL DE ENSINO

1. Nome:
2. Graduação:
3. Faculdade em que se graduou:
4. Ano:
5. Há quantos anos você leciona?
6. Situação Funcional:

   ( ) efetivo ( ) não-efetivo
7. Se efetiva(o), em que ano você se efetivou?
8. Quais os cursos que você tem freqüentado desde que se formou?
9. Você participa dos cursos de reciclagem promovidos pela Secretaria de Educação?
10. Por que você participa dos cursos promovidos pela Secretaria?
11. Que benefícios você julga obter com sua participação?
12. Quantos cursos promovidos pela Secretaria você já fez?
13. Qual a sua duração média?
14. Você conseguiria se lembrar do período de sua realização?
15. Quem foram os seus monitores?
16. Que materiais a Secretaria de Educação propõe como base para a reflexão nestes cursos?
17. Quais os temas de estudo destes cursos?

18. Como você entrou em contato com a Lingüística?

19. Para você a Lingüística pode contribuir com o ensino de língua portuguesa?

20. Que noções da Lingüística você tem incorporado no ensino de língua portuguesa?

21. Que temas você associa a Lingüística?

22. No dia a dia de sala de aula, com que teoria de linguagem você trabalha?

23. Que resultados você costuma ou quer obter com a teoria de linguagem que você privilegia?

24. Que teorias de linguagem, além daquela com que você trabalha, você conhece?

25. Como você teve oportunidade de conhecê-las?

26. Para você elas têm alguma utilidade? Justifique.

ENTREVISTA SEMI-DIRETIVA

1. Informante

2. Profissão

3. Data em que passou a exercer esta função.

4. Cargos que já ocupou no âmbito da S.E.

5. Período em que desempenhou estas funções.

6. Tendo exercido a função de Assistente Pedagógica de Língua Portuguesa junto à Delegacia de Ensino de Araraquara, você saberia datar o momento em que a S.E. começou a promover cursos de reciclagem e publicar materiais instrucionais para a reflexão pedagógica?

7. Em suas reuniões em São Paulo com os coordenadores da CENP, você deve ter sido informada a respeito das intenções que orientam esta nova política da S.E. empenhada em reciclar os professores da Rede Oficial de Ensino. Você poderia explicitar estas intenções?

8. Os eventos que visam ao aperfeiçoamento do professor são todos da mesma natureza? Dito de outro modo, além dos cursos com 30 horas de duração existem outras modalidades de cursos?

9. Já houve o predomínio neste período em que a proposta vem sendo implementada de algumas modalidades de cursos?

10. Que instâncias, no âmbito da Secretaria de Educação e fora dela, estão envolvidas nesta nova política? Quem ministra estes cursos?

11. Quando a Universidade é chamada a coordenar as ações pedagógicas, como as diferentes instâncias pertencentes à S.E. participam e influenciam estas ações?

12. Para atender a demanda dos professores da Rede Pública, como a CENP tem procedido? São os professores que estabelecem as prioridades de cursos, a universidade que identifica uma demanda ou as assistentes pedagógicas que sugerem, em face das necessidades dos professores da D.E., os cursos a serem ministrados?

13. Todos os professores são consultados? Que mecanismos são utilizados para que ele faça chegar à CENP suas reais necessidades técnico-pedagógicas?

14. Desde o momento em que definiu esta nova política educacional, como vem se estabelecendo a parceria entre os órgãos da S.E. em todas as suas instâncias, a universidade e os professores?

15. Os professores já estiveram ausentes desta parceria?

16. Houve algum momento em que os cursos de reciclagem foram suspensos ou a partir do momento em que se definiu esta nova política as ações e os eventos vem sendo implementados em um crescendo?

17. Qual o papel da CENP dentro da S.E.? Ela é um mero órgão executor ou ela tem autonomia para definir e estabelecer uma linha de ação pedagógica?

18. Até agora eu tenho me referido, de uma forma um tanto genérica, à nova política educacional da CENP. Você poderia explicitar alguns elementos que definem esta nova linha pedagógica?

19. Esta proposta vem sendo redefinida ou implementada?

20. Percebe-se que os assistentes pedagógicos têm estado presentes na implementação da nova proposta curricular. Esta ação é recente?

21. Você se lembra do momento em que a S.E. através da CENP publicou os fascículos do Projeto IPÊ na versão proposta em 1985? Como foi feita a divulgação deste material? Que critérios foram utilizados para a seleção dos participantes deste projeto? Quem foram os seus monitores?

22. Na época que "benefícios" os professores obtiveram? Bolsas? Abono de ponto? Contagem de títulos visando à promoção salarial? Contagem de títulos para fins de concurso público?

23. Você tem conhecimento de como a temática deste Projeto foi definida no âmbito da CENP?

24. Que mecanismos a CENP recorreu para obter um feedback do projeto Ipê?

25. E em relação aos Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º grau, como foi feita a difusão?

26. Como nasceu a idéia desta proposta curricular?

27. Você saberia identificar as motivações que levam o professor a participar dos eventos prmovidos pela S.E. no âmbito da DRE e da DE?

28. Quem mais participa, os professores efetivos ou os OFAS?

29. Quanto à aplicação da proposta em sala de aula, você poderia fazer uma projeção de como vem sendo feita?

30. Como os professores têm reagido a esta nova proposta?

Questionário a ser aplicado nos professores da rede oficial de ensino

1. Nome: Anamaria Bargmann Albano
2. Graduação: Letras
3. Faculdade em que se graduou: U.S.P.
4. Ano: 1973
5. Há quantos anos você leciona? 21
6. Situação Funcional:
   (X) efetivo ( ) não-efetivo
7. Se efetiva(o), em que ano você se efetivou? 77
8. Quais os cursos que você tem freqüentado desde que se formou?
   1975 - Morfologia
9. Você participa dos cursos de reciclagem promovidos pela Secretaria de Educação? Sim
10. Por que você participa dos cursos promovidos pela Secretaria? Reciclagem e fins promocional.
11. Que benefícios você julga obter com sua participação? Contato com algumas correntes novas de pensamento e isto não modificou minha prática em sala de aula
12. Quantos cursos promovidos pela Secretaria você já fez?
13. Qual a sua duração média?
    30 horas
14. Você conseguiria se lembrar do período de sua realização?
    1976
15. Quem foram os seus monitores?
    Da universidade

UNICAMP

16. Que materiais a Secretaria de Educação propõe como base para a reflexão nestes cursos? Apostilas, vídeos. dão orientações bibliográficas, mas ninguém lê.

17. Quais os temas de estudo destes cursos? Está voltada a modificar a postura do professor.

18. Como você entrou em contato com a Lingüística? No tempo da graduação 1970.

19. Para você a Lingüística pode contribuir com o ensino de língua portuguesa? A Universidade não contribuiu em nada. A linguística me embananou a minha cabeça.

20. Que noções da Lingüística você tem incorporado no ensino de língua portuguesa? A linguística criou nova terminologia para as coisas que eu já conhecia.

21. Que temas você associa a Lingüística? O curso de linguística da graduação só tratou da língua em si. Só li Saussure.

22. No dia a dia de sala de aula, com que teoria de linguagem você trabalha? Não sei

23. Que resultados você costuma ou quer obter com a teoria de linguagem que você privilegia? Ler, escrever e falar com eficiência.

24. Que teorias de linguagem, além daquela com que você trabalha, você conhece? Nenhuma.

25. Como você teve oportunidade de conhecê-las? Não tive

26. Para você elas têm alguma utilidade? Justifique.

1- Elisabeth Vaz da Silva
2- Diretor de Escola
3- 3-1-94
4- PIII de Português,
Assistente Pedagógico de L. Port.
Diretor de Escola

5- de 76 a 87
de 88 a 93
94

6- Desde que comecei a lecionar, vejo material subsidiário à prática pedag. do prof. editado pela SE
A coleção Subsídio à prática pedagógica de L.P (3 vol.) é de 1975.

7. Preocupação com — a melhoria da qualidade d[illegible]

8- Não só cursos de extensão cultural de 30 horas, mas: - Orientações Técnicas (4/8 horas)
- Visitas às escolas do A.P. para acompanhamento in loco das atividades desenvolvidas em sala de aula pelo prof.
- Cursos de 90 h/180 h
- Cursos de Especialização dados pelas Universidades.

9- Sim. Desde 1-1-6 - [illegible] comecei a lecionar em vários [illegible] cursos de extensão cultural dados pela DE ou pela Universidade.

10. SE / CENP / FDE / DRE / DE
Professores da Universidade
Assistentes Pedagógicos
Professores Capacitadores

11. Diferentes instâncias da SE - não sei. Só posso falar pela D.E que procura, quando solicitado, o que é difícil acontecer, fornecer material publicado pela CENP e cuida da parte burocrática - pelo encaminhando os planos de curso e os certificados.

12- Em face das necessidades dos professores, recebemos sugestões de Diretores, supervisores e professores que são encaminhadas à CENP.

13- A maioria - os prof. que costumam freqüentar a D.E.

14 As universidades estão ligadas a FDE/CENP e, por sua vez, à DRE/DE.

15. As parcerias sempre visam a reciclagem/capacitação do prof. e a conseqüente melhoria do ensino.

16 - No ano passado — as ações foram suspensas devido às greve.

17 - Sem autonomia.

18 - No que se refere a P.C. de L.P. :— três pontos básicos norteiam esta proposta:
1) L.P. se ensina com textos — já mais frases feitas e frases soltas. O prof. deve trabalhar com os mais variados tipos de textos.
2) Respeitar a variação lingüística q o aluno traz de casa e do meio social em que vive.
3) Levar em conta os 3 tipos de gram: — Internalizada, descritiva e normativa. Dar prioridade às duas primeiras.

19 - A proposta vem sendo implementada num crescendo. Prova disto são as publicações de 1993 — da série Prática Pedagógica — material subsidiário teórico-prático de grande valia para o professor

20 - Desde 1984 os A.P. estão presentes — na elaboração da Proposta e

na sua implementação.

21. Todos os prof. interessados em participar do Projeto Ipê assim o fizeram. Não houve seleção. O interesse deveria partir do prof.

Os monitores eram escolhidos dentre os inscritos que receberam algum treinamento antes.

22. Contagem de títulos visando à promoção salarial e para fins de concurso público e remoção.

23. Não. O que sei é que desde 1984, os profs. eram convocados para reuniões, onde eram colocadas em discussões as idéias de uma Nova P.C., elaborada por Prof. da UNICAMP e os prof. sugeriam modificações e/ou propostas.

24. Foram feitas avaliações com os profs. em sala de aula e acompanhamento da DE para a CENP e relatórios.

25. Da mesma forma: O.T., cursos, Encontros com Profs.

26. Ensinar L.P. é ensinar o aluno a ler/escrever/entender o que lei/falar da L.P. Esta é a prioridade do ensino de que o aluno. Além disso, ter consciência de que a fala do aluno tem variações lingüísticas e a fala dele precisa ser respeitada porque ele em casa usa a língua que aprendeu e no meio social em que vive. Negar a sua língua é negar a sua cultura.

É preciso dar hora e vez para que todos participem, falem, lutem pelos seus direitos de cidadão.

27.º Motivações:
- muitos vêm em busca de capacitação para melhoria de sua prática pedagógica
- muitos vêm em busca de um certificado para promoção salarial.

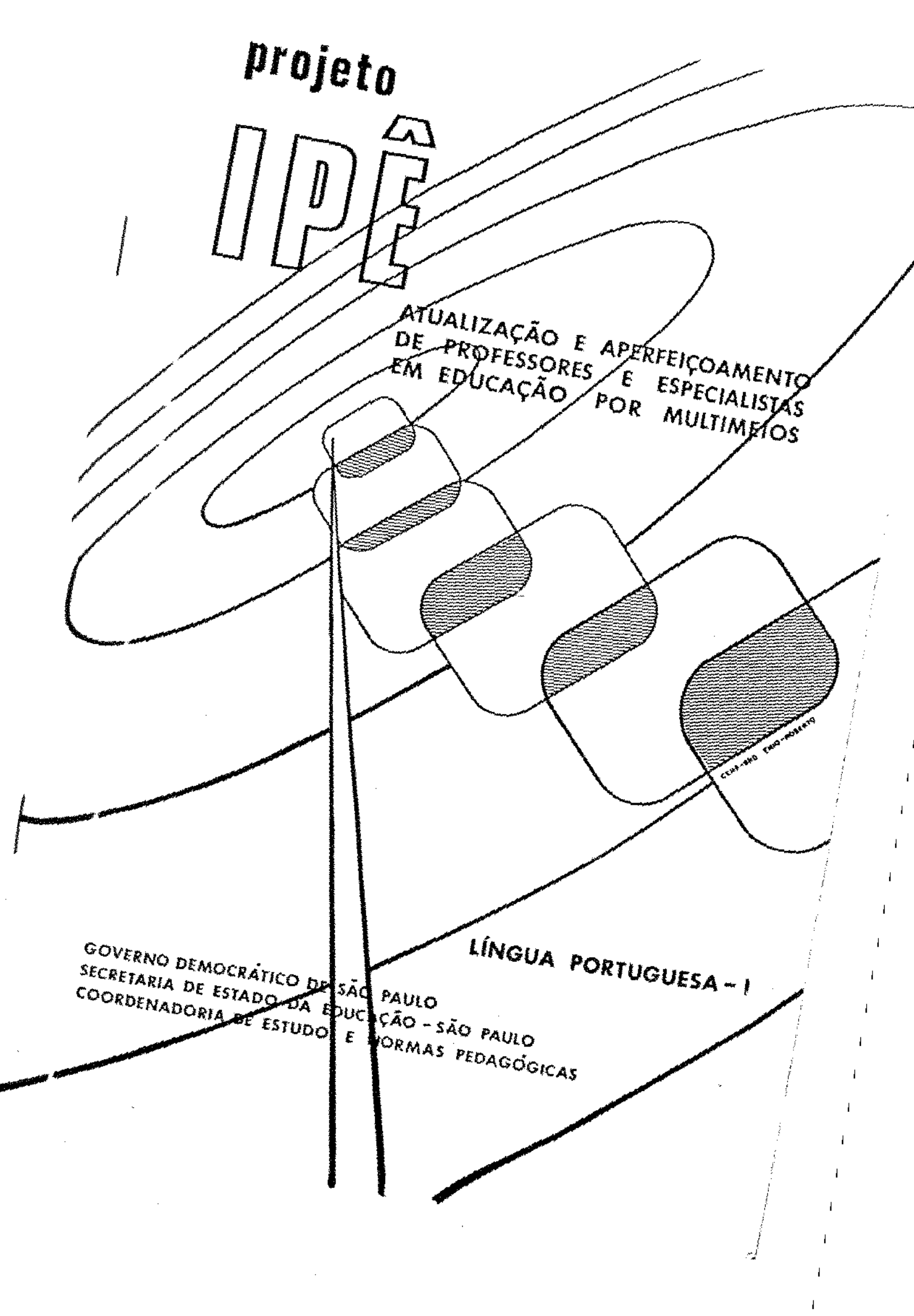
28. Os dois.

29. O prof. já está consciente de que o importante é levar para sala de aula muitos e os vários tipos de textos. A literatura já faz parte desse dia a dia, o jornal - falado e escrito, a propaganda e tantos outros, ...

30. Os prof. reagem bem, aceitam bem. O difícil é colocar em prática.
É importante que as universidades trabalhem menos teoria, mais prática e se empenhem em formar prof. de português de acordo com a P.C.

projeto IPÊ

ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO POR MULTIMEIOS



LÍNGUA PORTUGUESA - I

GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador : João Cardoso Palma Filho

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO
1985

CENP0266/1

©Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Organização: Equipe de Comunicação e Expressão - (Língua Portuguesa)

Projeto: IPÊ - Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.

Distribuição gratuita

S241e SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. O ensino de língua portuguesa. São Paulo, SE/CENP, 1985. 22p. (Língua portuguesa, 1)

1. Língua portuguesa - Ensino I. Título II. Série

CENP0266/1 CDU 806.90:373

Serviço de Documentação e Publicações

Impresso: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1546
05008 - São Paulo - SP
Telefone: 864-5700

APRESENTAÇÃO

Sintomas do fracasso escolar freqüentemente apontados, sobretudo por educadores, são a ausência de interesse pela leitura e o desempenho lingüístico alcançado após 6, 8, 11 anos de escolaridade.

É função da escola propiciar a todos os alunos instrumentos que lhes favoreçam a apropriação de conhecimentos e atuação consciente. Para isto, o domínio da língua materna enquanto forma de interação com o outro e expressão de si e do mundo é um instrumento primordial. A escola alfabetiza, introduz e orienta o aluno no mundo da escrita. Dependendo de como o faz, pode levá-lo à descoberta e exploração das possibilidades de sua língua e à habilidade de usá-la, de forma conseqüente e segundo a situação, tanto na modalidade falada como na escrita. O ensino de Língua Portuguesa, tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas escolas, em grande parte contribui para que esse objetivo não seja atingido.

Muitos têm sido os obstáculos à eficácia da prática docente, alguns de natureza intrínseca, outros extrínsecos.

Para Rodolfo Ilari:

> "Nos cursos de Letras, as disciplinas de maior empenho são habitualmente disciplinas de fortes compromissos teóricos e metodológicos, como a Teoria Literária e a Lingüística; nos principais centros universitários, essas disciplinas devem sua vitalidade à existência de uma pesquisa autônoma, e constituem um autêntico foro de debates. Ao contrário, nossas universidades dão geralmente pouca atenção aos problemas do ensino da Língua Portuguesa: inexiste sobre esse assunto uma verdadeira tradição de pesquisa, e por isso os cursos de "Práticas de Ensino" são habitualmente marcados por certa dose de improvisação e empirismo. Em suma, os cursos de Letras proporcionariam uma vivência apenas indiretamente ligada às necessidades profissionais dos futuros professores de 1º e 2º graus — uma vivência que terá aliás pouquíssimas chances de prolongar-se pela vida profissional destes. Não é de estranhar se muitos continuam encontrando, intuitivamente, no exemplo de seus antigos mestres ou de colegas mais velhos, os melhores pontos de referência para sua própria didática." [1]

Da mesma forma, os cursos de habilitação para o magistério em nível de 2º grau apenas insatisfatoriamente têm conseguido "formar" o futuro professor, não lhe propiciam, como seria desejável, o conhecimento da realidade onde deve atuar e dos instrumentos necessários para tanto.

Na atividade profissional, a falta de estímulo e a sobrecarga de trabalho impedem que a grande maioria dos professores tenham acesso às novas contribuições dos estudos lingüísticos e literários e, conseqüentemente, às propostas de ensino de língua e literatura neles fundamentadas.

---

(1) "Algumas opções do professor de português no segundo grau", in Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau, vol. I - Reflexões Preliminares, São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978, p.1.

Tais contingências não possibilitam a esses professores outra alternativa a não ser adotar práticas pedagógicas calcadas em "modelos" assumidos a-criticamente. A própria formação do professor e suas condições de trabalho em geral não lhe permitem proceder a uma análise que, com toda certeza, levá-lo-ia a imprimir outro encaminhamento ao trabalho docente.

Essa situação não pode ser vista isoladamente, faz parte de um quadro geral da atuação da escola, especificamente a pública, que não tem atendido às necessidades e expectativas de sua clientela.

A programação proposta oferece fundamentos para que o professor possa repensar a sua prática educativa e possa reorganizar o cotidiano das aulas de Português nas oito séries do 1º grau.

Algumas questões são básicas:

— a quem se destina o ensino de Língua Portuguesa;

— para que se ensina Língua Portuguesa;

— o que se ensina em Língua Portuguesa;

— como se ensina Língua Portuguesa.

Os textos que seguem enfatizam as duas primeiras questões. Nas próximas etapas deste projeto serão abordados aspectos relativos a:

— gramática e ensino da Língua;

— texto: produção e recepção.

A NORMA ESCOLAR E A LINGUAGEM DA CRIANÇA

Eglê Pontes Franchi*

1. CRIANÇAS "SEM LINGUAGEM E SEM IMAGINAÇÃO"?

Dizer que as crianças não têm "nem imaginação nem linguagem" é comum entre os professores que, embora se esforcem por levar os alunos, sobretudo nas primeiras séries do I grau, a utilizar a norma padrão, a escrever "corretamente" e a ser imaginativos, se vêem muitas vezes frustrados em seus objetivos.

Os mestres assistem perplexos a um declínio da espontaneidade e criatividade verbais das crianças, iniciando-se no momento em que entram na escola e culminando na 3ª e 4ª séries. Entre 9 e 12 anos, a criança que vinha expressando-se e comunicando-se livremente, torna-se mais inibida e fechada a qualquer tipo de manifestação (gráfica, verbal, plástica ou dramática). Seria esse momento regressivo a conseqüência dos fenômenos de desenvolvimento biológico ou psicológico? Ou seria a conseqüência dos modelos educativos racionais, intelectuais, realistas ou lingüísticos — impostos pela sociedade e sobretudo pela escola?

Novaes[1] lembra que pode haver casos da superposição dos dois fatores, mesmo que com a predominância de um deles; entretanto verifica-se que as crianças, quando convenientemente estimuladas a produzir criativamente, não perdem seu interesse pelas atividades artísticas e de disponibilidade criadora; isso permitiria supor que se trataria mais de uma crise condicionada do que natural e, portanto, reversível.

Piaget[2] já dizia que a criança é incapaz de guardar para si, até uma idade indeterminada ainda, mas oscilando provavelmente à volta dos sete anos, os pensamentos que lhe vêm ao espírito. Diz tudo. Não tem nenhuma continência verbal.

Como explicar então a "ausência" de linguagem das crianças em suas "tarefas" escolares? Como entender a completa falta de espontaneidade e de originalidade que faz as crianças quase voltar ao balbucio e as amarra a esquemas estereotipados preenchidos por meia dúzia de oraçõezinhas vazias de qualquer conteúdo expressivo? Entre as condições dessa decadência, certamente está a própria escola, com seus mecanismos repressivos e disciplinadores; os professores, embora interrogando-se sobre a causa do desinteresse e regresso dos alunos, continuam transmitindo certos "valores" restritivos através das práticas pedagógicas: a aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, a aprendizagem do "cada um por si" da competição, do respeito do status quo, da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito.[3]

---

(1) NOVAES, Maria Helena. Psicologia da criatividade. Petrópolis, Vozes, 1972. p. 125.

(2) PIAGET, Jean. A linguagem e o pensamento da criança. Rio de Janeiro, Fundo de Cultura, 1959.

(3) V. Attention École, in Documento Idac n. 16/17. Genebra, 1973. p. 80

*) FRANCHI, Eglê Pontes. A norma escolar e a linguagem da criança. Educação e sociedade, São Paulo, Cortez/CEDES, (16):85-101, dez. 1983.

Texto reproduzido com autorização.

É fácil verificar como o comportamento pedagógico que reflete esses valores acaba por inibir a criatividade nas crianças, por dividi-las e isolá-las, inculcando-lhes indiferença distante ou a dependência. Colocam-se à margem da escola, mesmo dentro dela, sem qualquer estímulo para uma atividade criativa ou produtiva, rejeitam interagir num sistema que não tem qualquer relação com sua vida real. Não encontrando na escola nem um ponto de referência, no contexto escolar tornam-se crianças sem imaginação e sem linguagem.

2. A REPRESSÃO LINGÜÍSTICA

Um dos aspectos da escola que mais diretamente contribui para a regressão da criatividade, sobretudo em crianças mais desfavorecidas, é o fato de terem essas crianças seu dialeto marcado como "vulgar", "incorreto", "feio".

Do ponto de vista do uso da língua, os professores querem adequar o dialeto da criança à "bela" linguagem da escola que normalmente não é a sua nem a de seus pais, nem a de sua comunidade mas a única oficial, a única certa. Tudo o que na linguagem corrente do aluno não corresponda às normas de um dialeto padrão, é corrigido e estigmatizado pelo mestre.

Esses esforços vêm acompanhados habitualmente de um processo de desprestígio e ridículo, das formas dialetais utilizadas pela criança (em razão da idade, de sua origem regional ou de seu meio social). Mesmo que não se tenham feito pesquisas satisfatórias para avaliar as conseqüências desse comportamento para o desenvolvimento da linguagem da criança, ele é certamente uma das condições restritivas mais fortes, que explicam aquele caráter regressivo dos anos iniciais da escolarização a que se referiu anteriormente. Pode-se antecipar também a observação intuitiva de inúmeros professores que atentaram para o problema da imposição da norma culta: não é sem preço caro que se rompe o sistema lingüístico da criança, que se submete ela a situações de ridículo no uso de suas expressões dialetais, que se acrescenta às várias formas de opressão e repressão a que está submetida (enquanto oriunda de uma classe menos favorecida) a repressão lingüística e a opressão da norma culta.

Parece haver dois modos pelos quais o comportamento impositivo e normativo, em relação à linguagem, contribui para isso: pela própria radical incompatibilidade, que se tem demonstrado em várias dimensões da atividade humana, entre o comportamento autoritário e repressor e a criatividade livre; e pelo fato de que o rompimento do sistema lingüístico da criança (que é sempre uma violência) inibe o mecanismo de representação, reduzindo a expressividade. Há certamente outras razões aliadas já referidas: a artificialidade das situações de linguagem na escola e a prática pedagógica de caráter sempre corretivo. Parece, por isso, extremamente importante avaliar com maior cuidado o peso da normatividade, que toma por padrão o dialeto culto nesse processo de sufocamento da linguagem infantil. Ao conflito entre diferentes sistemas gramaticais[4] da cri-

(4) Uma criança de sete ou oito anos possui já, de bom tempo, uma variada experiência assimilada que lhe permite a utilização satisfatória e eficaz da linguagem. Esta não lhe serve somente de instrumento de comunicação com seu grupo social mas ainda oferece e constitui a forma de manifestação e organização de sua própria experiência.
Assim, ao chegar à escola, a criança já possui uma gramática não menos sistemática que a gramática do dialeto culto, e adequada aos mesmos procedimentos de análise e síntese verbais (Entende-se "gramática" neste passo em um sentido aproximado ao que lhe atribui Chomsky: como um sistema de regras implícitas, dominadas (interiorizadas) pela criança, que lhe permitem produzir e compreender as expressões em acordo com o sistema lingüístico da comunidade, rejeitando outras como inaceitáveis).

ça e do adulto "instruído", se acrescenta novo conflito: aquele que contrapõe maior facilidade ou maior dificuldade na aprendizagem das formas-padrão, na extensão da competência às regras e restrições do dialeto culto. Ora, essa facilidade ou dificuldade na aprendizagem reflete sobretudo menor ou maior distanciamento entre o padrão e a variedade lingüística de uso do aluno. As crianças das classes mais desfavorecidas não possuem como as outras muitas posssibilidades de acesso a um mundo diversificado e mais rico em informações; o seu mundo fica quase circunscrito aos limites de seu bairro ou vila e às relações de sua comunidade. O recurso a certas representações (via rádio ou mesmo televisão) não substituem experiências mais ricas de vida. Do ponto de vista funcional, a linguagem se exercita em situações locais e perfeitamente delimitadas: é uma linguagem dialogal e situada. Por outro lado, no seu ambiente, o dialeto social é o instrumento adequado de comunicação; para uma satisfatória interação com a família e colegas, em seus primeiros grupos sociais, certamente não podem "falar difícil" ou servir-se do direito das classes privilegiadas dominantes, mesmo que sejam expostas a ele. Possuem assim uma linguagem diferenciada e restrita sobretudo no que diz respeito ao léxico, aos tipos de discurso, aos temas sobre que lhes é dado discorrer. Fora de sua comunidade, fora de seu espaço vivencial de interação, a estigmatização de suas formas dialetais restringe ainda mais seu exercício de uma linguagem ativa. A escola se transforma, nesse sentido, no lugar mesmo de inibição e restrição ao contrário do que parecem dizer seus "objetivos" educacionais. Podem-se percorrer nessas linhas as razões do insucesso dessas crianças no sistema de educação formal e institucionalizada, desatenta em relação a essas peculiaridades.

Para Bernstein o professor deve poder compreender a linguagem da criança em lugar de tentar deliberadamente transformá-la,[5] sobretudo se transformar significa substituir a linguagem com que opera na realidade por um dialeto escolar em um estilo formal, que é o que justamente se observa na prática pedagógica usual. Essa forma sutil de repressão lingüística e de agressão à linguagem familiar e socialmente utilizada pelas crianças levam-nas não ao desenvolvimento de sua competência comunicativa mas à "perda da linguagem".

3. FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DAS CRIANÇAS

Carlos Franchi[6] fala de uma função "constitutiva" ou estruturante da linguagem como um trabalho que permite não somente compreender a realidade tal como os outros a "vêem", mas alterar essa visão e predispor à mudança. É a linguagem a mediadora para a construção dos sistemas de referência próprios às outras áreas do conhecimento humano. Limitar a capacidade do exercício da linguagem é limitar a capacidade desse trabalho individual e social: o regresso na linguagem é o regresso em todas as áreas do conhecimento e sobretudo é uma redução das possibilidades de uma interferência ativa, dinâmica, transformadora.

Os psicólogos russos, como Luria e principalmente Vygotsky, já possuíam há muito tempo essa visão dinâmica da linguagem, oposta à visão estática: isso quer dizer que a linguagem não é somente reflexo determinado do mundo, não é apenas manifestação exterior de um pensamento íntimo pré-elaborado. A linguagem

---

(5) BERNSTEIN, Basil. "Uma crítica ao conceito de educação compensatória", in Democratização do Ensino: Meta ou Mito? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.

(6) V.FRANCHI, Carlos. "Linguagem, Atividade Constitutiva", in Almanaque. Brasiliense, São Paulo.

"informa, torna possível e mesmo produz algumas espécies de pensamento. Isso implica que, quanto mais conhecemos a linguagem de um indivíduo ou de um grupo, mais podemos fazer deduções sobre seu pensamento".[7]

Assim, nossa visão da realidade e nossa própria capacidade de atuar inteligentemente sobre ela estão estreitamente ligadas ao exercício da linguagem.

Por outro lado, a maneira como utilizamos a linguagem está estreitamente ligada ao modo pelo qual entendemos a estrutura social e nela interagimos. Os autores russos, acima citados, entendem por esse modo um dos outros aspectos dinâmicos da linguagem. Falam de uma função "auto-reguladora":no momento em que internalizamos a linguagem, internalizamos "a sociedade". Luria mostrou, por exemplo, que as crianças internalizam a linguagem de tal maneira que se tornam sistemas auto-reguladores, em lugar de ecos passivos que respondem aos estímulos sugeridos por Skinner e alguns de seus colegas behavioristas. E, assim, a linguagem é o único atributo humano que nos permite aprender, pensar de uma maneira criadora e mudar, do ponto de vista social.

(...) "A linguagem não apenas nos ajuda a compreender por que as coisas são, como nos permite, igualmente, ver o que poderia acontecer."[8]

Depois dessas observações podem-se ver melhor os riscos que a escola assume ao reprimir o exercício da linguagem das crianças mais desfavorecidas: não se trata somente de limitar os resultados que exigem delas no quadro restrito dos objetivos da educação formal e institucional; trata-se de enviá-las para um recanto de condenada marginalidade, sem os instrumentos de uma ação eficaz que tenha por conseqüência uma visão renovada da realidade e um esforço de mudança das estruturas sociais. E não seria esse o resultado "desejável" do ponto de vista de uma instituição destinada a manter o sistema social injusto? Excluir as crianças das classes trabalhadoras de uma verdadeira participação futura?

Mas há outro aspecto importante da linguagem para qual Vygotsky chama a atenção: os sistemas de referência que constitui para a possibilidade da comunicação, não são somente o resultado de um trabalho social, uma herança que se adquire passivamente: a aquisição da linguagem e seu desenvolvimento somente se consegue em ambiente de rica interação social.

4. A SALA DE AULA: UM ESPAÇO ADEQUADO PARA O EXERCÍCIO REAL DA LINGUAGEM

Sendo a interação não somente básica aos processos de aquisição da linguagem mas para todo o processo de desenvolvimento posterior, propõe-se então que se preconize uma alteração da estrutura de comunicação da classe de modo a manter e a criar sempre as condições adequadas de interação.

---

(7) LAWTON, Denis. "Pesquisas sobre as relações entre linguagem e escola", in Democratização do Ensino: Meta ou Mito?, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979. p. 27.

(8) LAWTON, Denis. Op. cit. p. 28.

Pode-se verificar, em trabalho realizado pela autora,[9] que diferenças lingüísticas que estavam se transformando em entraves na formação de crianças de um nível sócio-econômico inferior, puderam facilmente ser atenuadas com apenas alguns meses de trabalho em uma 3ª série, utilizando-se um método pedagógico adequado, isto é, aquele que levou em conta simultaneamente os processos fundamentais do desenvolvimento:[10] a construção dos conhecimentos, a motivação intrínseca relativamente à tarefa e principalmente a mudança das condições interacionais entre as crianças e entre a professora e as crianças.

Neste artigo, chamar-se-á a atenção para um dos aspectos desse processo. De fato, um dos principais fatores que contribuíram para alterar as condições interacionais dentro da sala de aula foi o de se evitar a todo custo a estigmatização da linguagem das crianças.[11]

Os exercícios destinados diretamente a estimular a reprodução e produção de textos sempre tiveram atividades que objetivavam a:

- reforçar nos alunos a sensibilidade para diferentes usos da linguagem, conscientizando-os da existência de variações dialetais e do seu prestígio social relativo;
- levar as crianças a compreender o fato de que os usos da língua, independentemente de seus mecanismos, são regidos por certas convenções;
- caracterizar adequadamente o dialeto padrão como variação socialmente prestigiada, mas equivalente ao dialeto da criança do ponto de vista da expressividade e comunicatividade (valorização do dialeto da criança);
- levar o aluno a observar a oposição entre o padrão culto e o popular;
- levar a criança a produzir frases, orações, expressões em ambos os dialetos em questão.

Evitaram-se quaisquer "correções" diretas, baseadas nas normas do dialeto culto, tendo em vista que o objetivo inicial não era levar as crianças a substituir desde o início o seu dialeto por um padrão culto escrito.

Em todas as atividades foi seguido um certo esquema geral: iniciava-se sempre com um diálogo com as crianças e entre as crianças sobre um fato interessante acontecido na escola ou na sala de aula ou no bairro; desse diálogo é que se extraía o conteúdo de uma pequena comunicação por escrito. Uma primeira atividade, por exemplo, iniciou-se com a própria molequice das crianças. Um aluno contava na classe, para os colegas:

> — Nois tava escreveno e o Celo levantou; então o Marco tirô a cadeira e o nego, bumba no chão.

Foi transcrita com a maior fidelidade possível essa expressão em linguagem coloquial. Chamou-se a atenção para o fato de que se o aluno tivesse vindo falar com a professora ou com a diretora talvez tivesse falado a mesma coisa de maneira diferente. A classe foi provocada a fornecer ela mesma as variantes das expressões em um dialeto culto. O resultado foi escrito na lousa:

---

(9) FRANCHI, Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis — A Redação na Escola. Martins Fontes, São Paulo, 1984.

(10) PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly. A construção da inteligência pela interação social, Socicultur, Lisboa, 1978. p. 18.

(11) Cf. Op. cit. nota 9. A autora expõe detalhadamente nesta obra os procedimentos adotados para alcançar os objetivos educacionais e de mudança de comportamento a que se propos.

— Nós estávamos escrevendo e o Marcelo levantou; então o Marcos tirou a cadeira e ele caiu no chão.

Exercícios tão simples como esse (que se podem multiplicar à vontade) permitiam salientar como se fala de modo diferente conforme a classe social, a função social e a ocasião e circunstâncias da fala: quando estamos entre amigos do bairro, quando estamos em uma situação mais formal e cerimoniosa.

Em uma outra das muitas atividades propostas às crianças, pediu-se aos alunos que identificassem diversas figuras populares do bairro. As crianças foram estimuladas a construírem pequenas frases na forma em que eles (o padeiro, o dono do barzinho da vila, o pipoqueiro etc.) realmente as fariam. Como contraponto, os alunos procuravam refazer essas frases em uma linguagem "escolar". A idéia básica era, simplesmente, aguçar sua atenção para diferenças dialetais. O exercício iniciou-se oralmente sendo depois transformado em uma tarefa por escrito. Eis um exemplo: [12]

Pedreiro:	— Vá buscá pedra João.
	— Por favor, vai buscar pedra João.
Padeiro:	— Oi o pão quentinho dona.
	— Olha o pão quentinho Dona.
Verdureiro:	— Oi a verdura fresquinha quem vai comprá.
	— Olha a verdura fresquinha quem vai comprar.
Lixeiro:	— Passa cachorro ocê rasgo o saco di lixo.
	— Passa cachorro você rasgou o saco de lixo.

(aluna: Érica Adriana Labella).

Discutia-se com os alunos, sempre, as variações que notavam. Nem todos tinham a mesma sensibilidade para essas diferenças: em alguns casos, os alunos transcreviam aproximadamente a fala coloquial ou quotidiana das personagens, dependendo de meu auxílio (de meu modo de falar) para encontrar a forma correspondente no dialeto culto. Nessas discussões, acabou ficando claro que as diferenças no uso da linguagem, não decorrem somente de diferenças nas classes ou funções sociais dos usuários; podem decorrer também das diferentes situações de uso em que uma mesma pessoa se encontre.

O exemplo abaixo retrata o resultado dos exercícios que seguiram nessa direção (distinguindo situações formais de informais):

---

(12) V. Op. cit., nota 9. Outros exemplos de exercícios e textos completos das crianças. Nas atividades iniciais respeitou-se a grafia e os poucos sinais de pontuação marcados pelos alunos. Eles foram sendo introduzidos muito pouco a pouco nas diferentes convenções da escrita. Assim, no caso da atividade transcrita o primeiro objetivo nesse sentido foi o de apresentar aos alunos uma só dessas convenções, isto é, o uso dos dois pontos e do travessão na introdução da fala da personagem. No momento não se fez nenhuma observação ou correção: somente fez-se com que os dois pontos e o travessão fizessem parte do enunciado da atividade, escrito na lousa. Em cada atividade a atenção da criança somente era despertada para as impropriedades relativas ao objetivo ou objetivos mínimos que estavam fixados. Todos os demais desvios (relativos ao vocabulário, à ortografia, à concordância etc.) eram anotados em separado para tratamento posterior.

a mamãe — situação informal
— Manhe passa meu avental

o delegado — situação formal
— Por favor senhor delegado o senhor poderia mandar um guarda noturno na Vila Santana

o amigo — situação informal
— Cleonice vamos brincá de boneca

o padeiro — situação informal
— Padeiro dá um pão pra mim

a diretora — situação formal
— por favor dona Diretora a senhora poderia dar a lista de material para mim

o verdureiro — situação informal
— dá um pé de alface pra mim verdureiro

(aluna: Clarice Moreira da Silva).

Os alunos, mais rapidamente do que se supunha, demonstraram logo uma grande sensibilidade para os diferentes usos da linguagem e o problema social do prestígio relativo associado a essas formas.[13] Exposições e discussões sucessivas colocaram, por isso, em foco e em questão tópicos como:

a) O dialeto identifica a pessoa como pertence a um determinado grupo social ou a uma determinada comunidade; no seu grupo, ca da qual utiliza seu próprio dialeto.

b) De um modo geral, um grupo rejeita e até ridiculiza o modo de falar que lhe parece estranho; não é somente o grupo escolari zado que se ri do dialeto caipira; as pessoas também rejeitam as que falam "cheio de 'esses' e 'erres'".

c) Na sociedade, um grupo que é economicamente privilegiado e de tém o poder social distingue o dialeto culto, base para a lin guagem escrita, como a forma "boa", "correta" de usar a lin-guagem.

d) Mas nenhuma dessas formas é mais correta ou melhor do que a ou tra, embora seja esse dialeto culto que a escola procura im-por a todos os alunos como a forma adequada de usar a lingua gem.

Vale a pena destacar alguns fatos mais notáveis e relevantes que resultaram da nova sensibilidade dos alunos:

a) As crianças identificaram diferenças dialetais que correspon-diam exatamente às que manifestaram nas suas próprias primei ras redações. Assim, opuseram com muita facilidade formas co-mo:

a) nois tava escrevenó
b) nós estávamos escrevendo

(13) Cf. nota 12.

a) tirô a cadera
b) tirou a cadeira

a) ocê rasgô o saco di lixo
b) você rasgou o saco de lixo

a) quem qué leite
b) quem quer leite

a) ..... vamos brincá de boneca
b) ..... vamos brincar de boneca

a) ..... buscá os tijolo
b) ..... vá buscar os tijolos

Manifestações desses desvios dialetais (supressão do "u" na terceira pessoa do passado perfeito, supressão dos "r" finais, forma sincopada do gerúndio, diferente concordância nominal etc.) se encontravam nas primeiras redações dos alunos. Pode-se afirmar que a consciência dessas diferenças foi uma das razões determinantes do quase desaparecimento dessas formas nas seguintes atividades em linguagem escrita.

b) A própria consciência da variação permitiu às crianças fazer opções por utilizar um ou outro dialeto. Mas o que é importante, em vez de se dificultar o domínio de expressões no dialeto culto, o procedimento facilitou enormemente esse aprendizado. De fato, os alunos logo surpreenderam por assumir em seus textos o papel de "escritor" exercitando-se no uso adequado e conveniente da norma escolar. Observem o exemplo:

"... Enquanto seu pai e sua mãe ficaram arrumando a barraca para descansar, os dois irmãos estavam passeando quando viram um caipira que perguntou:

— Aonde que oceis mora?
E as crianças responderam:

— Nós moramos na cidade.

As crianças e o velho caipira que se chamava José foram dar um passeio pelo campo fazendo cada vez mais amizade. E depois eles levaram o Seu José para conhecer os seus pais.

O caipira fazendo amizade com eles quis almoçar com a família de Paulinho e disse:

— Acho que vô armiçá coceis. Tô cum fome.

E assim fez."

(Eliane: O pique-nique)

Dada a impossibilidade de trazer para este artigo exemplos variados e completos de redações das crianças vejam-se apenas mais alguns fragmentos de textos mostrando bem que, ao final de quatro meses de trabalho, instrumentando bem os alunos, utilizando-se uma metodologia e uma atitude autônoma dentro da sala de aula, os alunos começaram a utilizar o dialeto para funções, segundo circunstâncias, segundo os propósitos que tinham. E o cuidado em reproduzir espontaneamente as falas das personagens se mostrou às vezes num esforço de representar variações dialetais ou ideoletos infantis:

"..............

— Você vai jogar este belo gato?

— Vô sim.

— Então por que não dá pra mim?

— Se você quisé eu do pa ti."

(Evanil: O presente da mamãe)

"Papa, papa, olha um fiote de tataluga.

— Cadê o filhote de tartaruga, minha filha?"

(Maurício: A tartaruga esperta)

c) Em outras situações de diálogo também essa espontaneidade se manifestou. As crianças conseguiram reproduzir falas de personagens com muita fidelidade e sabor. Isso se deve, não só ao fato de que os alunos eram estimulados desde o início como também se dispunham a dramatizar com enorme interesse e desempenhavam seus papéis com muita naturalidade. Então, no exercício espontâneo desses papéis, utilizavam uma linguagem coloquial animada e viva. Mas o fato principal foi o de que não se sentiam limitados pelas exigências de uma linguagem culta, que entretanto iam dominando cada vez melhor ao assumirem papel de narrador. Isso é o que se pode verificar mesmo através de pequenos trechos de redações das crianças:

"... Então ele pegou-o para criá-lo. Sua mãe lhe disse:
— Você acha que vai curá-lo, Carlinhos?
— Sim, mamãe, eu vou fazer o possível.
— É, não custa nada tentar, meu filho.
E dona Josefa foi ao Supermercado comprar comida para ele."

(Vanderlei: A liberdade do pardalzinho).

Compare-se agora este trecho com um outro extraído da primeira estorinha feita pelo mesmo aluno, três meses antes.

"..............
Um certo dia eu e Rex fomos passear.
E o mesmo gato estava lá.
Rex nem ligou e os dois ficaram muito amigos.
E sempre foram muito amigos."

(Vanderlei: Primeira redação).

Eis uma parte da estorinha "O Pião" de Clarice

"Um belo domingo de manhã Aninha, de três anos, chamou sua mãe Maria e disse:
— Mamãe eu quelo meu blinquedo.
Sua mãe respondeu:
— Que brinquedo, minha filha?
Aninha falou:
— Meu pião mamãe...

Aquele pião está guardado, minha filha, não pode mexer naquele pião, está novinho.

Aninha começou a chorar e gritar, falando:

— Eu quelo meu pião, eu quelo meu pião.

Sua mãe não agüentou aquela gritaria e disse:

— Pára, Aninha, eu vou lhe dar, mas se você sujar eu bato tanto em você!

.....

....."

(Clarice: O pião).

Sua primeira redaçãozinha vai transcrita para uma comparação:

"Era uma vez um cachorrinho chamado Lulu ele era muito mau.

Um dia Lulu foi andar pela rua e viu uma casa ali tinha uma uma velhinha e um gatinho ela estava fritando bolinho e o cão foi alá e pegou os bolinho...

(Clarice: Primeira Redação).

Assim as crianças passaram de um comportamento tímido e restrito à produção de textos expressivos, criativos, abertos. Guardadas as limitações de idade e escolaridade todos os alunos passaram a buscar no texto os instrumentos de sua expressão. Foram originais na invenção, livraram-se dos estereótipos e clichês, ganharam de modo surpreendente em fluência e flexibilidade lingüística, preocuparam-se em conseguir, e conseguiram em grande parte, dominar a linguagem para usá-la segundo as condições de uso e de sua análise das circunstâncias e propósitos do texto.

5. CONCLUSÃO

Há de se convir que, na resolução do problema (criado pelos professores) das crianças "sem imaginação e sem linguagem", o respeito ao dialeto das crianças tem um papel importantíssimo seja na formação de um clima de interação nos processos de comunicação e expressão, seja na libertação das crianças para o exercício criativo da linguagem. É grande a importância de se tratar as atividades de linguagem escrita considerando-se não somente aspectos estritamente lingüísticos mas contextuais mais amplos. Também, respeitar-se o dialeto das crianças não deve significar jamais deixá-las à margem das convenções e normas do dialeto culto. Se não se tem o direito de violar a linguagem do aluno e repetir os procedimentos de estigmatização e desprestígio de seu dialeto na escola, também não se tem o direito de privar os alunos do acesso a um dialeto pelo qual vão ser depois — injustamente embora — avaliados pela sociedade. Não se tem o direito de privar as crianças de um instrumento de ação no interior do sistema dominante com o qual, ou apesar do qual, ou contra o qual devem poder agir segundo suas próprias decisões. O problema não está em que as crianças venham a dominar um outro dialeto (tão próximo do seu);nem tem sentido opor ao dialeto culto afirmações tão preconceituosas como as que se referem ao dialeto dito "vulgar" ou "caipira", isto é, alegar que o dialeto culto é "menos" expressivo ou "menos" comunicativo numa inversão ingênua da teoria do "bom uso" e do "mau uso". O problema está em levar as crianças a domi-

nar esse dialeto culto padrão sem que necessariamente o tomem como excluindo o seu próprio dialeto; sem que assumam, contra si próprias, os preconceitos sociais que o privilegiam.

A consciência das diferenças dialetais e do valor intrínseco igual de sua própria linguagem simples tem o condão de desinibir e aproximar as crianças. Pode-se comprová-lo, indiretamente, no trabalho realizado pela autora através das manifestações dos pais na entrevista final que com eles foi mantida. Vários deles fizeram explícita menção a esse aspecto como fator positivo para a mudança de comportamento das crianças.

É interessante verificar a grande sensibilidade que demonstram pessoas que a escola, cheia de preconceitos, exclui do processo pedagógico, chamando-as somente para campanhas de arrecadação de fundos. E justamente as observações mais sutis, e mais perspicazes, vieram das pessoas mais simples e pobres, aquelas que tais preconceitos mais excluiriam do direito de opinar.

Uma mãe, por exemplo, expressa com uma clareza admirável a importância da liberdade no desenvolvimento dos processos criativos.

> "Minha filha tava sempre sufocada, ingasgada. A sinhora como que bateu nas costas dela, feiz ela sortá as palavra não só na boca, mas nas mão tamém".

A lição a aprender é tão simples: para soltar as palavras, na boca e nas mãos, um bom conselho é mudar a direção das "palmadas", bater nas costas e não no "bumbum", reduzir todos os aspectos repressivos e punitivos da escola — mesmo os que tão bem se disfarçam — e "desingasgar" as crianças.

Outras mães demonstraram uma percepção aguda de como a estigmatização da linguagem das crianças estava vinculada a essa sufocação e engasgamento; mais, de como a valorização dessa linguagem foi condição de uma reavaliação e autovalorização; e, ainda, de como a compreensão da relação entre dialeto e circunstâncias de uso levou as crianças a desejar dominar também o dialeto culto. Uma delas disse o seguinte:

> "Outro dia minha filha ainda me disse:
>
> — Num sabia que eu num era burra. A dona feiz vê que eu posso aprendê, que essa língua que nóis fala num é assim errada, nóis num precisava tê vergonha dela. Mais aprendê essa língua da escola é uma boa tamém, sabê falá os dois jeito."

Outra mãe reproduz observações semelhantes:

> "A sinhora desceu até nóis e cum isso as criança qué chegá até a sinhora, qué falá iguar a sinhora, qué remedá a sinhora, não cum ar de deboche."

É quando se consegue eliminar esse recíproco, agressivo "ar de deboche", quando se respeitam as diferenças, que se abrem realmente às crianças opções em vez de reprimi-las com imposições unilaterais.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E ENSINO DE PORTUGUÊS*

João Wanderley Geraldi**

> "Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro".
> (Mikhail Bakhtin)

No inventário das deficiências que podem ser apontadas como resultados do que já nos habituamos a chamar de "crise do sistema educacional brasileiro", ocupa lugar privilegiado o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita. Não falta quem diga que a juventude de hoje não consegue expressar seu pensamento; que, estando a humanidade na 'era da comunicação', há uma incapacidade generalizada de articular um juízo e estruturar lingüisticamente uma sentença. E para comprovar tais afirmações, os exemplos são abundantes: as redações de vestibulando, o vocabulário da gíria jovem, o baixo nível de leitura comprovável facilmente pelas baixas tiragens de nossos jornais, revistas, obras de ficção, etc.

Apesar do ranço de muitas destas afirmações e dos equívocos de algumas explicações que têm sido dadas aos fatos, é necessário reconhecer neles um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas.

Reconhecer e mesmo compartilhar com os alunos tal fracasso não significa, em absoluto, responsabilizar o professor pelos resultados insatisfatórios de seu ensino. Todos nós sabemos e vivemos as condições de trabalho do professor, especialmente do professor de 1º e 2º graus. Mais ainda, sabemos que a educação "tem muitas vezes sido relegada à inércia administrativa, a professores mal pagos e mal remunerados, a verbas escassas e aplicadas com tal falta de racionalidade que nem mesmo a 'lógica' do sistema poderia explicar" (Mello,1979).

Aceitando, com a mesma autora citada, a "premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para ter acesso aos benefícios educacionais", acreditamos também que é no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula que se poderá buscar um espaço de atuação profissional em que se delineie um fazer agora, na escola que temos, alguma coisa que nos aproxime da escola que queremos, mas que

---

(*) Este texto retoma e desenvolve idéias em "Subsídios Metodológicos para o Ensino de Língua Portuguesa". Cadernos da FIDENE, nº 18, 1981. As mesmas idéias foram também publicadas em "Possíveis Alternativas para o Ensino da Língua Portuguesa", na revista ANDE, nº 4, 1982.

(**) GERALDI, João Wanderley." Concepções de linguagem e ensino de português." In ———; org. O texto na sala de aula - leitura e produção. 2.ed. Cascavel, ASSOESTE, 1984. p.41-48.

Texto reproduzido com autorização.

depende de determinantes externas aos limites da ação da e na própria escola.

Neste sentido, as questões aqui levantadas procuram fugir tanto da receita quanto da denúncia, procurando construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos resultantes da complexidade do tema: ensino da língua materna.

1. Uma questão prévia

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política — que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade — com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo isto corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão que é prévia — para que ensinamos o que ensinamos? e sua correlata para que as crianças aprendem o que aprendem? — é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o que ensinar, etc. Parece-me, no entanto, que a resposta ao "para quê?" é que dará as diretrizes básicas das respostas às demais questões.

Ora, no caso do ensino da língua portuguesa, uma resposta ao "para quê?" envolve tanto uma "concepção de linguagem" quanto uma postura relativamente à educação. Uma e outra se fazem presentes na articulação metodológica. Por isso são questões prévias. Atenho-me, aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada.

Fundamentalmente, três concepções podem ser apontadas:

a) a linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações — correntes — de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

b) a linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptador uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais;

c) a linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Grosso modo, estas três concepções correspondem às três grandes correntes dos estudos lingüísticos: a) a gramática tradicional; b) o estruturalismo e o transformalismo; c) a lingüística da enunciação. A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que esta concepção implicará numa postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

Neste sentido, a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. Tomo um exemplo. Dado que alguém (Pe-

dro) dirija a outro (José) uma pergunta como:

— Você foi ao cinema ontem?

tal fala de Pedro modifica suas relações com José, estabelecendo um jogo de compromissos. Para José só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Pedro em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo "o que você tem a ver com isso?"). No primeiro caso diríamos que José aceitou o jogo proposto por Pedro. No segundo caso, José não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Pedro.

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação.

Dentro de tal concepção, já é insuficiente fazer uma tipologia entre frases afirmativas, interrogativas, imperativas e optativas a que estamos habituados seguindo manuais didáticos ou gramáticas escolares. No ensino da língua, nesta perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças.

Uma tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades lingüísticas. Refiro-me ao problema, enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais. Afinal, dadas as diferenças dialetais e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, que tais variedades correspondem a distintas gramáticas, como agir no ensino?

Parece-me que um pouco da resposta à perplexidade de todos aqueles que de uma forma ou de outra estão envolvidos com o sistema escolar, em relação ao baixo nível do ensino contemporâneo ou assim chamado baixo nível, pode ser buscada no fato de que a escola de hoje não recebe apenas alunos provenientes das camadas mais beneficiadas da população. A democratização da escola, ainda que falsa, trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastante acentuadas. De repente, não damos aulas só para aqueles que pertencem a nosso grupo social. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente.

Sabemos que a forma de fala que foi elevada à categoria de língua nada tem a ver com a qualidade intrínseca desta forma. Fatos históricos (econômicos e políticos) determinaram a "eleição" de uma forma como a língua portuguesa. As demais formas de falar, que não correspondem à forma "eleita", são todas postas num mesmo saco e qualificadas como "errôneas", "deselegantes", "inadequadas para a ocasião", etc.

Entretanto, "uma variedade lingüística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais. Esta afirmação é válida, evidentemente, em termos internos quando confrontamos variedades de uma mesma língua, e em termos externos pelo prestígio das línguas no plano internacional" (Gnerre, 1978).

A transformação de uma variedade lingüística em variedade "culta" ou "padrão" está associada a vários fatores, entre os quais Gnerre aponta:

a) a associação desta variedade à modalidade escrita;
b) a associação desta variedade à tradição gramatical;
c) a dicionarização dos signos desta variedade;
d) a consideração desta variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Agora, dada a situação de fato em que estamos, qual poderia ser a atitude do professor de língua portuguesa? A separação entre a forma de fala de seus alunos e a variedade lingüística considerada "padrão" é evidente. Sabendo-se que tais diferenças são reveladoras de outras diferenças e sabendo-se que a "língua padrão" resulta de uma imposição social que desclassifica os demais dialetos, qual a postura a ser adotada pelo professor?

Parece-me que simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas lingüisticamente válidas, tomando-as como o objeto do processo de ensino, é desconhecer que "a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" (Gnerre, 1978).

Como aponta Magda Soares (1983), "de um lado há os que pretendem que a escola deva respeitar e preservar a variedade lingüística das classes populares, e sua peculiar relação com a linguagem, consideradas tão válidas e eficientes, para comunicação, quanto a variedade lingüística socialmente privilegiada. Neste caso, a escola deveria assumir a variedade lingüística das classes populares como instrumento legítimo do discurso escolar (dos professores, dos alunos e do material didático). Por outro lado, há os que afirmam a necessidade de que as classes populares aprendam a usar a variedade lingüística socialmente privilegiada, própria das classes dominantes, e aprendam a manter, com a linguagem, a relação que as classes dominantes com ela mantém, porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais."

Mais próximo à segunda posição, me parece que cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos. Se ela serve para bloquear — e disto ninguém duvida — também serve para romper o bloqueio. Não estou com isso querendo dizer que através das aulas da língua portuguesa se processará a modificação da estrutura social. Estou, tão e somente, querendo dizer que o princípio de "quem não se comunica se trumbica" não pode servir de fundamento de nosso ensino: afinal, nossos alunos se comunicam em seu dialeto, mas têm se trumbicado que não é fácil... E é claro que este "se trumbicar" não se deve apenas à sua linguagem!

2. Ensino da língua e ensino da metalinguagem

Se o objetivo das aulas de língua portuguesa é oportunizar o domínio do dialeto padrão, devemos acrescentar outra questão: a dicotomia entre ensino da língua/ensino da metalinguagem. A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa, (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação) a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos.

Neste sentido, a alteração da situação atual do ensino da língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um "novo conteúdo" de ensino.

Parece-me que o mais caótico da atual situação de ensino de língua portuguesa em escolas de primeiro grau consiste precisamente no ensino, para alunos que sequer dominam a variedade culta, de uma metalinguagem de análise desta variedade, com exercícios contínuos de descrição gramatical, estudo de regras e hipóteses de análise de problemas que mesmo especialistas não estão seguros de como resolver.

Apenas para exemplificar: já tive a oportunidade de folhear caderno de anotações de aluno de 5ª série onde o "pobre menino" anotara que para Saussure a língua é um conjunto estruturado de signos lingüísticos, arbitrários por natureza, mas que para Chomsky (grafado Jonsqui) estudar uma língua era estabelecer "regras profundas" da competência dos falantes...

Exemplo menos caótico, mas nem por isso menos triste, e infelizmente mais freqüente, são páginas de conjugações verbais em todos os tempos e modos, sem que o aluno sequer suspeite do que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito.

A maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para aprender a metalinguagem de análise da língua, com alguns exercícios, e eu me arriscaria a dizer "exercícios esporádicos", de língua propriamente ditos.

Entretanto, uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso.

Entre estes dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro. Tradicionalmente prevaleceu o ensino da descrição lingüística — eu diria que nem sequer a descrição prevaleceu, mas o exemplário de descrições previamente feitas, pois na escola não se aprende a descrever fatos novos, formular hipóteses de descrição, etc. O que se aprende, na verdade, é exemplificar descrições previamente feitas pela gramática. Mais modernamente, as descrições tradicionais foram substituídas por descrições da teoria da comunicação, e hoje o aluno sabe o que é emissor, receptor, mensagem, etc. Na verdade, substituiu-se uma metalinguagem por outra!

Parece-me que, para o ensino de primeiro grau, as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão.

Gostaria de encerrar estas breves considerações sobre concepção de linguagem, variedades lingüísticas e ensino de língua/ensino de metalinguagem, reafirmando que a reflexão sobre o "para que" de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores — no nosso caso, a linguagem — porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

Bibliografia citada

MELLO, G. N. "Fatores intra-escolares como mecanismos de seletividade no ensino de 1º grau". Educação & Sociedade, 2:70-77, 1979.

GNERRE, M. "Linguagem e poder". Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa. Vol. IV, Sec. Educação de São Paulo, 1978.

SOARES, M.B. "Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas". Em Aberto, ano 2, nº 12, 1983.

SUGESTÕES BIBLIOGRÁFICAS

CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. Recuperando a alegria de ler e escrever. São Paulo, Cortez/CEDES, 1985. (Cadernos CEDES, 14).

FRANCHI, Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis... A redação na escola. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se complementam. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

GERALDI, João Wanderley; org. O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel, ASSOESTE, 1984.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas, Associação de Leitura do Brasil/Mercado Aberto.

LUTFI, Eulina Pacheco. Ensinando português, vamos registrando a história... São Paulo, Loyola, 1984.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.I e IV.

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

1 As três concepções de linguagem:
— linguagem como expressão do pensamento
— linguagem como instrumento de comunicação
— linguagem como forma de inter-ação
e suas relações com a prática pedagógica.

2 O uso da língua e a metalinguagem.

3 O respeito ao dialeto dos alunos e o ensino da língua padrão.

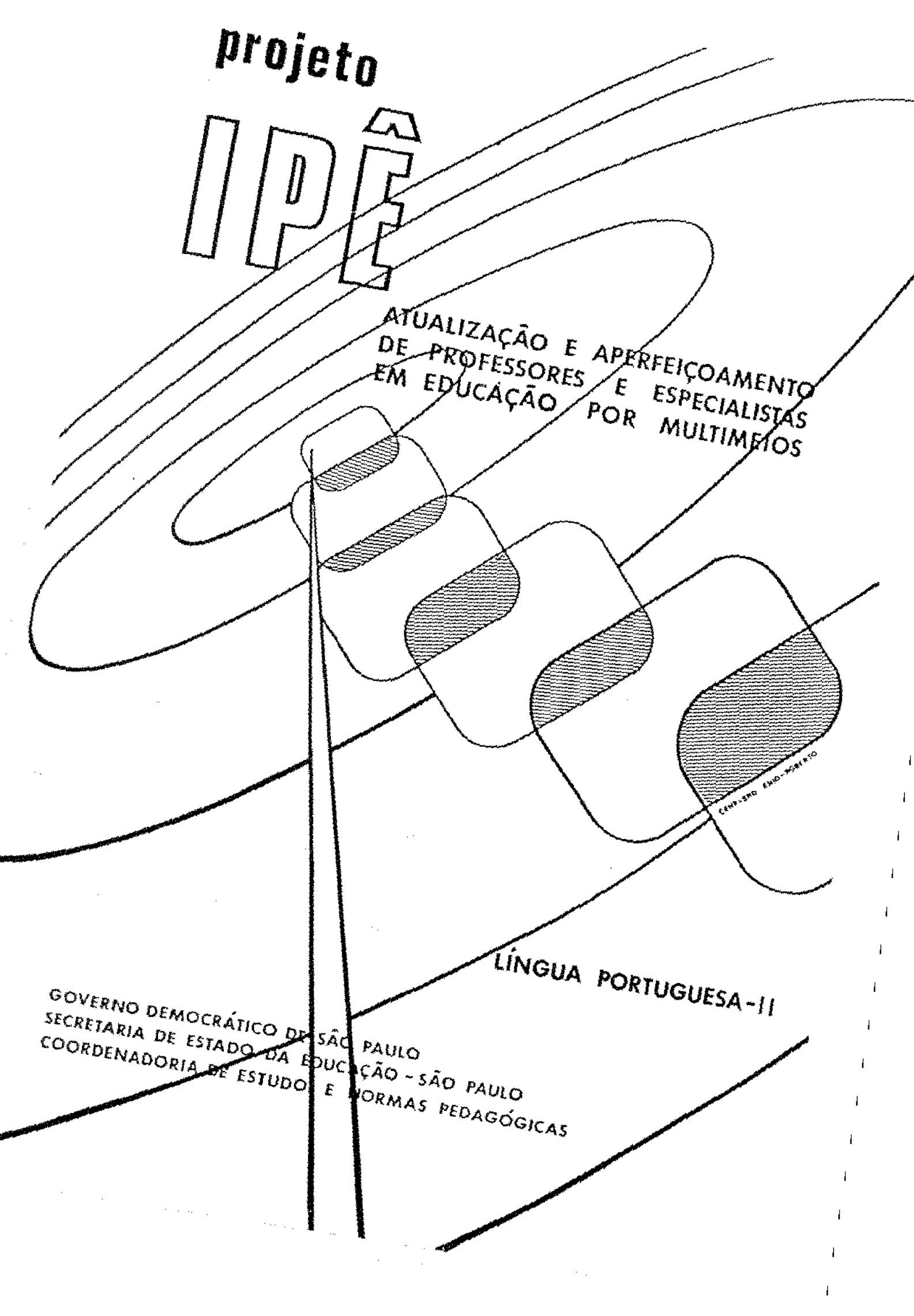
4 Sala de aula: espaço propício para a atividade da linguagem?

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO

projeto

ipê

ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS
EM EDUCAÇÃO POR MULTIMEIOS



LÍNGUA PORTUGUESA - II

GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador : João Cardoso Palma Filho

PORTUGUÊS E ENSINO DE GRAMÁTICA

Autores:

Rodolfo Ilari e Sírio Possenti
do Instituto de Estudos da Linguagem
- UNICAMP

SÃO PAULO

1985

CENP 0266/2

© Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Projeto: IPÊ - Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.

Distribuição gratuita

S241p SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Português e ensino de gramática. São Paulo, SE/CENP, 1985. 12p. (Língua portuguesa, 2)

1. Língua portuguesa - Ensino I. Título II. Série

CENP 0266/2 CDU 806:90.373

Serviço de Documentação e Publicações

Impresso: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1546
05008 - São Paulo - SP
Telefone - 864-5700

A questão que vai-nos ocupar neste texto é o ensino da gramática. É uma questão que tem sido longamente discutida, mas que continua atual, por várias razões: em primeiro lugar porque o professor precisa continuamente decidir, em sua prática diária, que proporção do tempo destinado ao ensino da língua deve ser dedicado a cada uma das estratégias tradicionais (leitura, redação, gramática, etc.), e a decisão varia naturalmente conforme o nível de ensino e o tipo de classe; em segundo lugar, porque essa discussão revela diferentes orientações didáticas (ensinar a partir do uso observado, ou ensinar a partir de regras), diferentes concepções do papel da língua numa sociedade cheia de contrastes como é a nossa (serve para a comunicação, ou abre acesso a oportunidades de emprego) e diferentes objetivos atribuídos à escola de primeiro e segundo graus (preparar para a vida ou preparar para o vestibular, dois objetivos que só coincidem para um número extremamente limitado de alunos).

Há um sentimento generalizado de que a escola, em particular a escola pública, que recebe hoje uma clientela diversificada e em grande parte carente, não tem tido o sucesso desejado em alguns de seus objetivos principais; um dos pontos em que o insucesso tem sido sentido de maneira mais aguda é o ensino da língua materna, na sua modalidade escrita e variedade padrão; como cidadãos, mais do que como professores ou especialistas em ciência da linguagem, preocupamo-nos há tempo com isso; e neste texto propomo-nos a levantar alguns pontos de reflexão que, esperamos, nossos colegas acharão claros e aproveitáveis.

Comecemos pelo óbvio: para ensinar gramática, é preciso saber o que é gramática. Acontece que a noção de gramática é controvertida: nem todos os que se dedicam ao estudo da língua a definem da mesma maneira. No que segue, aceitaremos para orientação nossa e do leitor que a palavra gramática significa "conjunto de regras", acrescentando porém a advertência de que a expressão "conjunto de regras" pode ser entendida de várias maneiras. Como nos interessa, neste texto, formular pontos de reflexão para professores de primeiro e segundo graus, destacaremos três maneiras de entender "conjunto de regras" que nos parecem diretamente pertinentes às questões do ensino:

1. conjunto de regras a serem seguidas
2. conjunto de regras que são seguidas
3. conjunto de regras que o falante da língua domina;

as maneiras 1. e 2. dizem respeito ao comportamento oral ou escrito dos membros de uma comunidade lingüística, no sentido de que as regras se referem às expressões que eles utilizam; veremos mais adiante a diferença entre as duas. A maneira 3. refere-se a hipóteses sobre a realidade mental dos mesmos falantes. Examinemos melhor cada uma dessas noções de gramática.

A primeira concepção — conjunto de regras a serem seguidas — é a mais conhecida do professor de primeiro e segundo graus, porque é em geral a que se adota nas gramáticas pedagógicas e nos livros didáticos. Com efeito, esses compêndios se destinam a fazer com que seus leitores aprendam a "falar e escrever corretamente". Um exemplo de regra, nesse sentido, é que o verbo deve concordar com o sujeito, e que existe uma forma determinada e única para cada tempo, modo e pessoa do verbo: a forma de pôr que concorda com eles no pretérito perfeito do indicativo é puseram, e não pusero, pôs, ponharam, ponharo ou ponhou. Gramáticas desse tipo são conhecidas como "normativas" ou "prescritivas".

A segunda definição — conjunto de regras que são seguidas — é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é descrever as línguas tais como elas são faladas ("gramáticas descritivas"). Na verdade, as gra

máticas normativas comportam sempre partes de descrição, por exemplo quando se ocupam em classificar as palavras, em distinguir partes da oração, ou em segmentar as palavras em radical, vogal temática e desinência; mas as passagens descritivas das gramáticas normativas referem-se sempre às formas "corretas", por isso descrição e prescrição se confundem. O que diferencia uma gramática puramente descritiva é que ela não tem nenhuma pretensão prescritiva.Numa perspectiva descritiva, constata-se que no português de hoje existem pelo menos três maneiras de dizer "eles puseram": eles puseram, eles pusero e eles pôs.Verifica-se que as três formas comportam marcas suficientes para indicar pluralidade: em eles puseram e eles pusero a pluralidade é indicada redundantemente pelo pronome sujeito e pelas desinências (am num caso e o no outro); em eles pôs a pluralidade é indicada só no pronome sujeito; não há a redundância observada nas duas outras formas, mas ninguém confunde eles pôs com ele pôs.No contraste entre eles puseram, eles pusero e eles pôs, o gramatico descritivista não está preocupado em apontar erros, mas pode ir além da constatação de que essas formas existem, verificando que elas são utilizadas por pessoas de diferentes grupos sociais ou, eventualmente, pelas mesmas pessoas em situações diferentes; constatará ainda que há uma resistência ou prevenção em relação a eles pusero e eles pôs porque não são formas utilizadas pelas pessoas cultas; percebe-se assim, imediatamente, que o critério de correção não é lingüístico, mas social.

A terceira concepção — conjunto de regras que o falante domina — refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. Diante de frases como "Os meninos apanham as goiabas" ou "Os menino apanha as goiaba" qualquer um sabe que são frases do português (não do espanhol,do chinês ou do tupi-guarani); isso tem a ver com aspectos observáveis das próprias frases dentre os quais se podem enumerar desde características relativas aos sons (quais são, e como se distribuem), até as relativas à forma das palavras e sua localização na seqüência. Pela maneira constante como as pessoas são capazes de identificar frases como pertencendo à sua língua, de produzi-las e de interpretá-las, é lícito supor que há em sua mente conhecimentos de um tipo específico, que garantem essa estabilidade. A esses conhecimentos, e às hipóteses por meio das quais os lingüistas têm tentado organizá-los, chama-se, num sentido moderno do termo, gramática. Naturalmente, existem relações estreitas entre descrever uma língua e descobrir a "gramática" que os falantes dessa língua dominam.

Assim como o conceito de gramática não é único, assim também os de regra, língua e erro merecem um comentário. Há dois sentidos em que se pode falar em regras: um deles traz consigo a idéia de obrigação, aproximando-se da noção de lei em sentido jurídico: a regra é algo que se obedece sob pena de alguma sanção. É nesse sentido que se fala das regras da etiqueta e do "bom comportamento"; quem as transgride é apontado como grosseiro, marginal ou caipira. O outro sentido traz consigo a idéia de regularidade e constância, aproximando-se da noção de lei no sentido das "leis da natureza": por exemplo, a lei da gravidade sistematiza uma parte de nossas observações sobre os objetos que nos cercam. As regras de uma gramática normativa se assemelham às regras da etiqueta, expressando uma obrigação e uma avaliação do certo e do errado;as regras de uma gramática descritiva se assemelham às leis da natureza, na medida em que organizam observações sobre fatos, sem qualquer conotação valorativa.Pode-se falar em regras também em relação à nossa terceira definição de gramática: as regras expressam então, sem qualquer conotação valorativa, aspectos dos conhecimentos dos falantes que têm propriedades sistemáticas.

A cada uma das nossas definições de gramática corresponde uma concepção diferente de língua.

Para a gramática normativa, a língua corresponde às formas de expressão observadas nas pessoas cultas, principalmente na escrita, e eventualmente na expressão escrita elaborada literariamente; é a essa variedade que se costuma chamar "norma culta" ou "variante padrão"; a gramática normativa exclui de sua consideração todos os fatos que divergem da variante padrão, considerando-os "erros", "vícios de linguagem" ou "vulgarismos" e outras expressões de caráter pejorativo.

Para a gramática descritiva, nenhum dado é desqualificado como não pertencendo à língua; ao contrário, a gramática descritiva encara a língua falada ou escrita como extremamente variável, e seu esforço é o de encontrar as regularidades que condicionam essa variação. Sabe-se, hoje, que a variação é condicionada tanto por fatores externos à própria língua quanto por fatores internos. São externos, entre outros, os fatores geográficos, os de faixa etária, os de classe social, de instrução, de profisssão, etc. Claramente, eles puseram é a forma preferida pelos falantes das classes sociais mais elevadas, mais instruídos, que se expressam em situações formais. Dá-se o inverso com formas como pusero, utilizada por pessoas de menor instrução, e qualificação social mais baixa, ou que se expressam em situações informais. Há pesquisas mostrando que as pessoas utilizam muito mais freqüentemente do que imaginam as formas de expressão que consideram erradas; as línguas são por sua própria natureza variáveis, e é muito difícil para qualquer falante falar durante um certo tempo sem passar inconscientemente de uma variante a outra.

Os condicionamentos internos da variação são também numerosos. Lembremos, a título de exemplo, a influência da preposição para na escolha entre as construções para mim ler e para eu ler. O falante sabe que o pronome de primeira pessoa singular é mim, quando regido por preposição, como se vê em frases do tipo "vá por mim", "traga isso para mim"; generalizando essa tendência a todos os empregos de para seguidos de pronome de primeira pessoa, ele chega naturalmente à construçao para mim fazer, para mim ler, isto é, o fator interno que explica o aparecimento da forma mim nessa construção é a preposição para. Uma evidência a mais de que é a preposição para que condiciona o aparecimento de mim é que jamais se ouviria do mesmo falante a frase "se mim for"; e isso porque a conjunção se não influi em nenhum contexto na forma do pronome.

Como a variante padrão é apenas uma das variantes de uma língua, as gramáticas normativas dão conta apenas de um sub-conjunto dos fatos de uma língua. Não é surpresa que, em conseqüência dos privilégios que sempre recebeu por parte de escritores e gramáticos, essa variante nos pareça "melhor", mais versátil e menos rude; entretanto, essa impressão não justifica a crença preconceituosa, infelizmente muito difundida na nossa sociedade, de que as outras variantes são lingüisticamente inferiores, erradas e incapazes de expressar o pensamento.

Se os fatos lingüísticos são por natureza variáveis, parece correto admitir que as regras que o falante implicitamente domina, e que o habilitam a utilizar de maneira regular sua variedade de língua e as variantes próximas, são também variáveis, no sentido de que incluem os condicionamentos externos e estruturais. Qualquer hipótese sobre o conhecimento lingüístico dos falantes que não levasse em conta sua capacidade de adaptar-se às condições de fala e aos condicionamentos estruturais, por mais complexa que seja, não passa de uma simplificação; isso diz respeito a qualquer falante, inclusive os falantes de classe sócio-econômica baixa que constituem hoje em dia a grande maio

ria dos alunos de escola pública.

Passemos agora ao conceito de erro, que será diferente para cada definição de gramática e de língua.

A noção mais corrente de erro é a que decorre da gramática normativa: é erro tudo aquilo que foge à variante que foi eleita como exemplo de boa linguagem. Aqui, valem duas considerações. A primeira é que os "exemplos de boa linguagem" são sempre em alguma medida ideais, e são sempre buscados num passado mais ou menos distante. Os escritores parnasianos criaram um padrão de linguagem voltando-se para fontes anteriores ao romantismo; hoje, os exemplos de boa linguagem utilizados pelas gramáticas são mais arcaizantes do que os jornais e muitos escritores vivos de qualidade reconhecida. A segunda observação é que, apesar dessa tendência arcaizante, há mudança de padrões através da história. Por mais que a autoridade de Camões continue viva, ninguém mais incentivaria hoje os alunos de primeiro e segundo graus a escrever "impostos que dos pobres contribuintes se pagam" à imitação de "mar que dos feos focas se navega". Se nada — nem mesmo a língua dos melhores escritores — avaliza a manutenção de uma norma imutável, por que não poderia a escola acompanhar mais de perto a norma culta real, tal como ela é, por exemplo nos jornais, que já abandonaram há tempo a regência indireta de assistir e utilizam correntemente expressões "erradas" como "muitas pessoas já assistiram esse filme" ou "o jogo foi assistido por cem mil pessoas"?

Na perspectiva da gramática descritiva, o erro é a ocorrência de formas ou construções que não fazem parte, de maneira sistemática, de nenhuma das variantes de uma língua. Uma seqüência como "os menino", cuja pronúncia sabemos ser diversa (uzmininu, ozmenino, etc.) e que seria claramente erro do ponto de vista da gramática normativa por desrespeitar a regra de concordância, não é um erro do ponto de vista da gramática descritiva, porque construções como essa ocorrem sistematicamente numa das variantes do português (nessa variante, a marca de pluralidade ocorre sistematicamente só no primeiro elemento da seqüência — pense-se também em esses menino, dois menino, etc.). Seriam erradas, ao contrário, as seqüências essas meninos, uma menino, tu vou, que só aparecem por engano em falantes nativos, ou aparecem na fala de estrangeiros com conhecimento extremamente rudimentar da língua. A adoção de um ponto de vista descritivo permite-nos traçar uma diferença que nos parece fundamental: entre diferença lingüística e erro lingüístico. Diferenças lingüísticas não são erros, são apenas construções ou formas que divergem de um certo padrão. São erros aquelas construções que não se enquadram em qualquer das variantes de uma língua.

Saber uma língua é, entre outras coisas, dispor de um conjunto articulado de hipóteses sobre as regras que essa língua segue. De alguma maneira, estamos sempre incorporando e manipulando hipóteses desse tipo; além disso, parece certo hoje em dia que nosso conhecimento da língua não é um rol de frases prontas, mas um conjunto de regras que acionamos conforme as circunstâncias. Acontece às vezes que os falantes formulam, interiorizam e acionam hipóteses equivocadas, principalmente no que se refere à forma das palavras ou à sua significação, ou estendem em excesso a aplicação de hipóteses corretas. Alguém que fale desentupidor de pilha por desentupidor de pia, vitror por vitrô, solvete por sorvete, ou que escreva poude por pôde ou poder-mos por podermos estaria cometendo erros, por produzir expressões que não existem em nenhuma variante da língua falada ou escrita. Mas esses erros têm sempre uma motivação forte. O caso de pilha por pia é próprio de falantes em cujo dialeto nativo o lh não é pronunciado, no momento em que entram em contacto com a variante padrão: tudo indica que esses falantes, ao mesmo tempo que aprendem a pronunciar filha no lugar de fia ou palha no lugar de paia, formulam a hipótese de que lh

é o equivalente de i antes de vogal; aplicando, equivocadamente, essa regra a todo i pré-vocálico, produzem o que se chama, tecnicamente, hipercorreções. Explicações análogas dão conta de vitror-vitró, solvete-sorvete, e poude-pôde. O caso de poder-mos é típico da escrita, e pode ser explicado pela conjunção de dois fatores: de um lado, a sensação, correta, de que poder é uma palavra completa em outros contextos; de outro, o uso de hífen, correto com os pronomes átonos, por exemplo em ver-nos, dizer-nos, etc. A semelhança de mos (que não é uma palavra) com nos (que é uma palavra) favorece a confusão.

Na escola, seguramente, os erros de ortografia ocupam uma grande parte do tempo e das energias do professor. Há dois tipos de erros ortográficos, ambos fortemente motivados: os que decorrem da falta de correspondência entre sons e letras, mesmo para a variante padrão de uma mesma região, e os que decorrem da pronúncia variável em regiões ou grupos sociais diferentes; os dois tipos de erro podem ser exemplificados por duas dificuldades distintas na grafia da palavra resolveu: a dificuldade de escolher entre s e z na segunda sílaba decorre da falta de correspondência exata entre sons e letras no sistema ortográfico vigente; s e z são, nessa palavra, duas grafias teoricamente possíveis para o mesmo som, e não é de admirar que sejam usadas uma pela outra; por outro lado, a dificuldade de escolher entre l e u no final da mesma sílaba tem a ver com variações geográficas ou sociais da pronúncia: para a grande maioria dos brasileiros não há qualquer diferença entre o som que se escreve l em final de sílaba e o u de "pausa"; as palavras auto e alto não diferem na pronúncia; pode-se portanto esperar que na aquisição da escrita sejam numerosas as trocas de l por u e, por hipercorreção, de u por l. Esse tipo de erro decorre provavelmente do fato de que o aluno espera que haja uma correspondência confiável entre som e letra, uma expectativa que leva às dificuldades exemplificadas com resolveu, mas que pode levar a dificuldades muito mais dramáticas quando o aluno vem de um meio lingüístico em que a pronúncia usual é arve, culé ou calipe (por árvore, colher, eucalipto). Nestes casos, a distância que o aluno precisa percorrer desde seus conhecimentos lingüísticos reais até a grafia da variante padrão é maior do que o aprendizado de um código em que os sons se convertem em letras; acrescenta-se a dificuldade de aprender expressões que podem ser tão estranhas como as de uma língua estrangeira.

O professor de português é, indiscutivelmente, junto a suas classes, o representante de uma cultura formal e elaborada, de que a língua padrão é o veículo. Essa cultura é estranha para uma porção cada vez mais ampla da clientela de nossas escolas; em contrapartida, o professor conhece cada vez menos a realidade lingüística de seus alunos, porque a escola, sobretudo através dos livros didáticos, continua a incluir em seus planos uma clientela com conhecimento da língua padrão, quando recebe cada vez mais, de fato, alunos cujo conhecimento lingüístico se formou em variedades desprestigiadas. Especificamente para essa clientela, parece necessário tomar consciência de que o objetivo continua sendo o domínio da variante culta, inclusive em suas modalidades escrita e literária, mas a metodologia não pode ser a mesma que se aplicaria com sucesso a alunos cujo conhecimento lingüístico prévio fosse equivalente à variante padrão ou próximo dela. As noções de gramática, regra, língua e erro contribuem de algum modo para que o professor possa orientar-se na definição de uma metodologia apropriada para essa situação; a seguir, mostraremos a relevância de cada uma dessas noções.

1. Gramática. Na metodologia que estaremos sugerindo, ensinar gramática continua a ser um objetivo válido. Lembremos, porém, que há três concepções diferentes de gramática, e que a prioridade a adotar é inversa da que seguimos na ordem de nossa apresentação. O mais importante é que o aluno venha a dominar efetivamente o maior número possível de regras, isto é, que se torne capaz de expressar-se nas mais diversas circunstâncias segundo as exigências e convenções dessas circunstâncias. Nesse sentido, o papel da escola não é o de ensinar uma variante no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variantes que são peculiares de uma cultura mais elaborada; é um direito elementar da criança ter acesso aos bens culturais da sociedade que a cerca, e é bom não esquecer que para muitas crianças esse acesso só é possível através do que lhe for ensinado em poucos anos de escola.

Por mais distante que a linguagem do aluno seja da variante padrão, ela é extremamente complexa, articulada, longe de ser um falar rudimentar e pobre (que o digam os lingüistas sérios que se dedicaram a descrever variantes regionais e sociais!). Se a escola desconsiderar essa riqueza lingüística que a criança sempre traz, estará pecando pela base. Se atentarmos para o tipo de aprendizado que levou a criança ao domínio de sua variante lingüística, antes mesmo da experiência escolar, poderemos aceitar sem discussão de detalhes que esse aprendizado se deu pela exposição e participação na fala dos grupos com os quais conviveu. Essa é a metodologia bem sucedida para o aprendizado de qualquer língua ou variedade: a exposição aos dados. Ao sugerirmos que o objetivo prioritário é a aquisição da gramática no sentido 3., comprometemo-nos inescapavelmente com uma metodologia que passa pela exposição constante do aluno ao maior número possível de experiências lingüísticas na variante padrão Trocando em miúdos, prioridade absoluta para exercícios de leitura, desde a pessoal e silenciosa até a que se faz para a classe, para a redação, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase, etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar gramática; paradoxalmente, não se incluem entre elas as lições de nomenclatura, e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente.

Não se trata de excluir das tarefas da escola a reflexão sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras, tarefas essas que seriam abrangidas nas definições 1. e 2. de gramática; trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, a nosso ver, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha um domínio efetivo. Pense-se que aconteceu durante décadas no ensino de línguas estrangeiras: ensinavam-se as regras gramaticais dessas línguas e o resultado era invariavelmente a incapacidade de os alunos se comunicarem nelas. Não teria sido mais proveitoso o inverso, que se aprendesse a falar nessas línguas ao invés de falar sobre elas? Achamos que o mesmo vale para a variante padrão do português: mais vale que ela seja dominada, ainda que não descrita, do que apenas descrita.

2. Língua. Defendendo a concepção de ensino de gramática que expusemos no parágrafo precedente, não poderíamos concordar com formas de ensino que reduzam a língua a uma única variante, mesmo que se trate de variante socialmente prestigiada. Dentre as concepções de língua que expusemos, o ensino deve dar prioridade à língua como conhecimento interiorizado, e isto nos leva a uma comparação instrutiva: a tarefa da criança que aprende a língua e a do lingüista que procura descobrir e explicar o seu funcionamento são em grande medida semelhantes, pois o processo é, em ambos os casos, de formulação, teste, aceitação ou recusa de hipóteses a respeito de dados. Em ambos os casos, é essencial uma vivência profunda, ainda que intuitiva, dos dados. Voltamos assim à neces

sidade óbvia de expor o aluno a experiências que o obriguem a viver a variante que se quer ensinar, à idéia de que antes de descrever a sintaxe e a morfologia das expressões, o professor deve certificar-se de que o aluno saiba usá-las e entendê-las. Usar e entender não é apenas saber apontar expressões equivalentes, mas é também conhecer em que medida as expressões se adaptam a situações concretas. Todo falante — e as crianças são sob esse aspecto tão maduras quanto qualquer adulto — sabe avaliar o valor social das expressões, perceber quando soam "estranhas", "gozadas", "malcriadas", ou quando identificam o falante como estrangeiro, ou como originário de outra região ou classe social. Nos momentos em que a escola toma a língua como assunto sobre o qual se fala, sugerimos que a reflexão sobre os valores sociais e situacionais das variantes lingüísticas receba preferência sobre a análise da estrutura. Não se trata, é claro, de substituir os manuais de análise sintática por capítulos sobre variação lingüística, e menos ainda por listas de expressões e modos de dizer próprios de ricos e pobres, nortistas e sulistas, situações formais e informais. Isto seria, de novo, levar para a sala de aula questões artificiais, ignorando que há, no próprio conhecimento do aluno e no confronto deste com a variante padrão, material de trabalho mais do que suficiente. Acrescente-se que é no momento em que o aluno começa a reconhecer sua variante lingüística como uma variante entre outras que ele ganha consciência de sua identidade lingüística e se dispõe à observação das variantes que não domina.

3. Regra. Costuma-se pensar o ensino da língua como ensino da gramática, e o ensino da gramática como ensino de regras. Gostaríamos de manter esta fórmula, que já foi aplicada com tanta dedicação e seriedade, dando-lhe porém um sentido novo. Ensinar gramática é ensinar a língua em toda sua variedade de usos, e ensinar regras é ensinar o domínio do uso. O outro sentido de "ensinar regras", o das gramáticas tradicionais e da maioria dos manuais pedagógicos, é pedagógica e cientificamente suspeito. As gramáticas tradicionais nos dão uma impressão de exaustividade às custas de uma extrema superficialidade e vagueza. Por mais que isto possa parecer paradoxal, é o conhecimento da língua que faz com que compreendamos aquilo que os compêndios gramaticais dizem a seu respeito; na melhor das hipóteses as regras gramaticais de um compêndio alentado nos dão da língua uma visão estereotipada e artificialmente simples.

4. Erro. Sendo a língua uma realidade essencialmente variável, em princípio não há formas ou expressões intrinsecamente erradas. No entanto, na situação peculiar da escola, onde o aluno está para aprender uma variante que não domina, ocorrem dois tipos de situação que poderiam ser caracterizadas como "erros escolares": em primeiro lugar, pode ocorrer que o aluno utilize variantes não-padrão em situações para as quais a variante padrão seria exigida (a escola é, em muitos momentos, um lugar de interação formal, e a escrita, tal como a conhecemos, tem recursos apenas para registrar a variante padrão). Para este tipo de erro, não há correção imediata possível: usos inadequados deste tipo tenderão naturalmente a desaparecer com o domínio progressivo da variante padrão. Tratar esses usos inadequados como marcas de incompetência ou "burrice" produz como único resultado a resistência do aluno, que tenderá a achar-se "fraco" ou "sem capacidade" para o português, assumindo como real o papel que lhe é atribuído por preconceito.

Um segundo tipo de "erro escolar" decorre de estar o aluno aprendendo uma variante nova. Como as variantes novas só se aprendem pela formulação de hipóteses, é possível que algumas das hipóteses que o aluno formula sejam inadequadas. Mostramos acima que erros desse tipo são freqüentes, tanto na fala como na escrita. A correção desses erros pode fazer-se pela simples apre-

sentação da forma correta. Como no primeiro caso, não cabe encará-los como marcas de uma deficiência intelectual incurável; eles revelam ao contrário que o aluno é sensível para analogias reais, um tipo de sensibilidade que o professor de português tem todo o interesse em estimular e tomar como aliado.

Para concluir, gostaríamos de antecipar-nos a alguns comentários e objeções esperados.

1. Não estamos propondo um roteiro metodológico que só possa ser executado por pessoas altamente especializadas ou que trabalham em condições absolutamente excepcionais. Sua execução depende apenas de bom senso, um pouco de capacidade de observação e disposição para abrir mão de atitudes puristas em relação à língua. Se nós professores observássemos mais nossa própria linguagem em situações diversas, perceberíamos o quanto ela varia. Longe de revelar incompetência profissional, esse fato indica que somos falantes normais, capazes de nos adaptar às circunstâncias.

2. É certo que não há, para esse roteiro, materiais didáticos prontos. Mas a própria natureza do roteiro, aqui, coloca o material didático em plano secundário, já que o material prioritário de trabalho é a produção lingüística do aluno, ao lado de uma pequena coleção de materiais de leitura.

Deveria ter ficado claro nas entrelinhas que nossas sugestões se resumem numa única grande idéia: fazer com que o ensino do português deixe de ser visto como a transmissão de conteúdos prontos, e passe a ser uma tarefa de construção de conhecimentos por parte dos alunos, uma tarefa em que o professor deixa de ser a única fonte autorizada de informações, motivações e sanções, de tal modo que o ensino se subordine à aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA SUPLEMENTAR

AMATAL, Amadeu. O dialeto caipira. São Paulo, Hucitec-Mec, 1982.

CUNHA, C. e CINTRA, L. Nova gramática do português contemporâneo. São Paulo, Nova Fronteira, 1985. Cap. I - "Conceitos gerais" e Cap. II - "Domínio atual da língua portuguesa".

FRANCHI, Eglê. A redação na escola; e as crianças eram difíceis... São Paulo, Martins Fontes, 1984.

GERALDI, J.W. (org.). O texto na sala de aula; leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1984.

HALLIDAY, MCINTOSH e STREVENS. As ciências lingüísticas e o ensino de línguas. Petrópolis, Vozes, 1974.

ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

LANGACKER, R. A linguagem e sua estrutura. Petrópolis, Vozes, 1972. Cap. 3 - "A linguagem na sociedade".

LUFT, C.P. Língua e liberdade. Porto Alegre, L & PM, 1985.

PÉCORA, Alcir. Problemas de redação. São Paulo, Martins Fontes, 1983.

PERINI, M.A. Para uma nova gramática do português. São Paulo, Ática, 1985.

TARALLO, F. A pesquisa sociolingüística. São Paulo, Ática, 1985.

TEMPO BRASILEIRO nº 78/79: Sociolingüística e ensino do vernáculo. Rio de Janeiro, TB, 1984.

Obs.: Qualquer manual de lingüística contém, sob diversos títulos, um tópico sobre variação e mudança lingüística.

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

1 As três concepções de gramática:

— conjunto de regras a serem seguidas,

— conjunto de regras que são seguidas,

— conjunto de regras que o falante domina

e suas relações com a prática pedagógica.

2 Conceito de erro:

— para a gramática normativa,

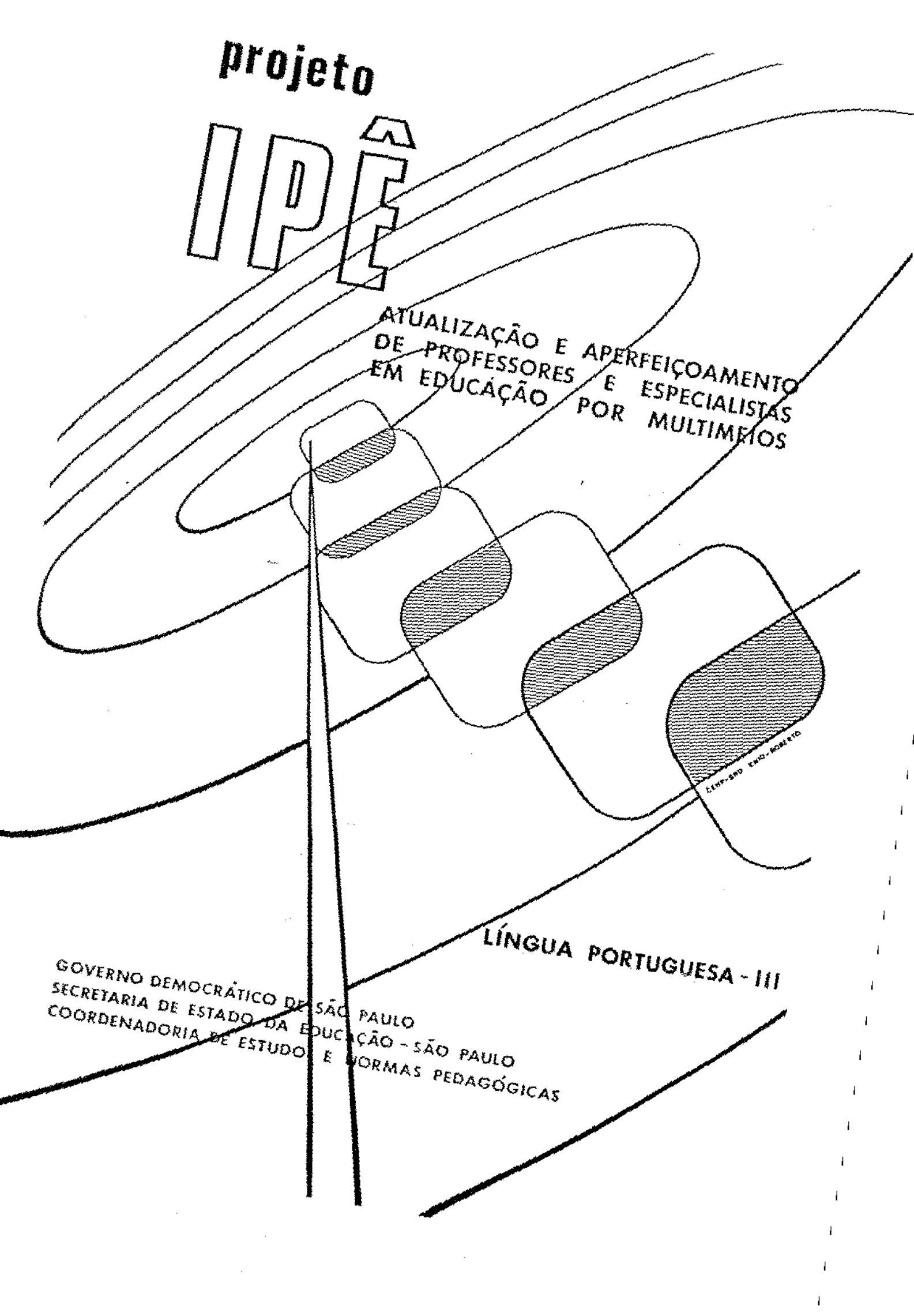
— para a gramática descritiva.

3 Ensino de gramática: prática de língua ou metalinguagem?

projeto

IPÊ

ATUALIZAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO
DE PROFESSORES E ESPECIALISTAS
EM EDUCAÇÃO POR MULTIMEIOS



LÍNGUA PORTUGUESA - III

GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: Paulo Renato Costa Souza
Coordenador : João Cardoso Palma Filho

TEXTO, LEITURA E REDAÇÃO

Autores:

Eni Pulcinelli Orlandi - UNICAMP
Eduardo Guimarães - UNICAMP

SÃO PAULO

1985

CENP 0266/3

© Publicação amparada pela Lei nº 5.988, de 14 de dezembro de 1973.

Projeto: IPÊ - Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios.

Distribuição gratuita

S241t

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Texto, leitura e redação. São Paulo, SE/CENP, 1985. 12p. (Língua portuguesa, 3)

1. Língua portuguesa - Ensino I. Título II. Série

CENP 0266/3

CDU 806.90:393

Serviço de Documentação e Publicações

Impresso: República Federativa do Brasil

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
Rua João Ramalho, 1546
05008 - São Paulo - SP
Telefone - 864-5700

Introdução

Não há como falar do que seja um texto sem se ter uma idéia do que é linguagem e do que é a significação. Quanto à linguagem, nós a consideramos como uma ação constitutiva e transformadora que o homem estabelece com a realidade natural e social.

Para observar como a linguagem funciona, utilizaremos o ponto de vista da análise do discurso.

A característica fundamental da análise de discurso está em trabalhar com os processos que constituem os fatos da linguagem e não somente com os produtos já prontos deste processo. Para explicar o que é texto, por exemplo, procura mostrar qual é o processo de produção dele.

No que diz respeito ao problema da significação, a análise de discurso procura mostrar como a relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos é determinante para a sua construção. Essas condições são constituídas pelo contexto histórico e social, pela ideologia, pela situação, pelo falante e o ouvinte, e pelo objeto do discurso, de tal forma que o que se diz tem relação com quem diz, com o que não se diz, com o lugar social daquele que diz, para quem se diz, em relação ao que os outros dizem, etc.

Os processos básicos da constituição do sentido são a paráfrase e a polissemia. Qualquer uso da linguagem está marcado pela tensão entre esses dois processos. A paráfrase é o processo pelo qual se diz (e se entende) a mesma coisa com palavras diferentes. A polissemia é a possibilidade de se dizerem (e se entenderem) coisas novas, diferentes.

Por exemplo: quando pedimos para o aluno reproduzir o que o autor disse no texto, estamos valorizando a paráfrase, quando lhe pedimos que interprete o texto livremente de acordo com suas idéias, estamos enfatizando a polissemia.

Tendo em conta esses processos, vamos mostrar como a organização interna do texto tem relação com as condições em que ele é produzido.

1. O que é um texto

Podemos começar por uma pergunta: por que um conjunto de palavras, de frases, etc. é um texto reconhecível enquanto tal? Como dar um sentido, ou sentidos, a este conjunto, como algo que tem uma unidade?

Sem dúvida, nesta questão está envolvido o modo como palavras, frases, seqüências se organizam enquanto texto.

Tomemos uma palavra qualquer, pára, por exemplo. O que podemos dizer do seu sentido? Que significa algo como "a ação de interromper o movimento".

Mesmo que consideremos que é adequado estipular deste modo o sentido de alguma expressão, não sabemos, no mínimo, se quem realizou a ação de parar é algum objeto ou uma pessoa e, neste caso, se é o ouvinte ou outra pessoa qualquer; se é uma ação que cessa no momento presente ou se é uma ação que tem uma característica geral de cessar em certas circunstâncias.

Tomemos agora a palavra pára em uma frase.

(1) O avião da Vasp pára deste lado.

Podemos observar que o significado de pára está mais especificado: "a aeronave da companhia Vasp estaciona do lado indicado por quem fala". Notamos, no entanto, que ainda não se sabe, pela mera observação do significado da fra-

se, quando o avião estaciona e nem de que lado o faz.

Tomemos agora um pequeno texto.

(2) O avião da Transbrasil pára hoje do lado esquerdo da torre de controle e o avião da Vasp pára deste lado.

Neste caso, em virtude da sua ocorrência no texto, o sentido da frase é algo como "a aeronave da Vasp pára (no dia de hoje) do lado direito da torre de controle", considerando-se uma situação em que o falante e o ouvinte estejam do lado direito da torre de controle.

Pela observação do que significa a frase no texto acima, constatamos que uma frase significa algo em virtude do texto de que faz parte. Ao mesmo tempo, este sentido é contribuição da frase em questão para o sentido do texto.

É bom lembrar, também, que o conjunto de frases que formou o texto só é um texto porque utilizado por um falante para um ouvinte, numa certa situação espacio-temporal e com certas finalidades. Ou seja, não é possível falar que um conjunto de frases é um texto se este conjunto de frases não mantém relações entre si e com a situação em que são produzidas. E de tal forma a situação é fundamental para a constituição de um texto que

(3) Pára!

dito, por exemplo, quando alguém vai atravessar uma rua e vem um carro, é um texto. Neste caso, tem-se um texto formado de uma só frase que contém uma só palavra. Aqui o significado da frase é uma advertência (imperativo) em virtude das circunstâncias em que foi dita. Neste caso, por ser um texto extremamente curto, fica fácil apreender que o texto significa mais do que suas palavras e frases significam.

Então, o que um texto significa tem a ver, necessariamente, com a situação com a qual as seqüências lingüísticas estão relacionadas.

É possível constatar, no entanto, que não é só a situação imediata que é constitutiva do sentido de um texto. As condições histórico-sociais e ideológicas são também elementos da situação discursiva e constituem as chamadas condições de produção do discurso, nas quais se produz um texto. Consideremos, por exemplo, a seqüência

(4) Não nos dispersemos.

Se (4) for a frase dita por Tancredo, em um de seus pronunciamentos, isto significa algo como "todos os brasileiros juntos me dêem seu apoio". Por outro lado, (4) é uma frase do texto

> (5) Não nos dispersemos
> Tancredo Neves

de um "outdoor" que por muito tempo ficou em frente à prefeitura de Campinas. Neste caso ela significa algo como "sejamos fiéis a Tancredo Neves e apoiemos o atual governo (o municipal, o estadual, o federal)".

Imaginemos, agora, um texto formado com estas mesmas palavras "não nos dispersemos", ditas pelo Presidente Figueiredo, na Escola Superior de Guerra, para os militares. As condições de produção seriam outras e os sentidos, certamente, seriam outros.

Assim, o sentido é este e não aquele por estar num texto cujas condições de produção (políticas e ideológicas) são estas e não aquelas. Mesmo quando dizemos coisas triviais e cotidianas, nosso dizer tem uma relação determinada com a ideologia.

Concluindo, podemos dizer que um texto pode ser constituído por uma palavra, uma frase ou uma seqüência de um grande número de frases. O que define o texto não é sua extensão mas o fato de que ele é uma unidade de sentido em relação à situação.

2. A Organização do Texto

Voltando à questão da unidade textual poderíamos dizer que um texto é construído como uma unidade significativa em condições de produção específicas. Ou seja, um dos aspectos que dão o caráter de unidade a um conjunto de frases é sua consistência em relação às circunstâncias em que é produzido.

Não se diz muito ao se afirmar que um texto é formado de introdução, desenvolvimento e conclusão, assim como também não basta dizer que ele é uma soma de frases com coesão interna. Ele não é apenas isso. Além da coesão, para ser uma unidade significativa, o texto deve ser consistente em relação à situação que é exterior a ele.

Por outro lado, o texto deve representar de algum modo essa consistência construída por seu autor. Para aprofundarmos esta questão, tomemos inicialmente o texto que segue.

(6) te livrando :

castillo de alusiones
forest of mirrors

anjo
que extermina
a dor

(Ana Cristina César, A teus pés, p. 31)

O que está em (6) é um texto? Tem uma unidade? Este texto tem frases em três línguas e suas frases não parecem, à primeira vista, estar organizadas uma em relação às outras por alguma relação gramatical. Notamos, então, que a questão da unidade textual é mais complexa do que pode, inicialmente, parecer. Ou seja, os procedimentos gramaticais não garantem por si essa unidade.

No caso do texto acima, podemos dizer que ele é um conjunto de frases que a autora retira de outros textos e justapõe de modo a construir seu texto. Deste modo, este poema é um conjunto de citações de outros textos. Uma espécie de colagem. Isto pode ser facilmente percebido pelo fato de serem usadas frases em línguas diferentes. Ou seja, a frase em Espanhol é citação de um texto em Espanhol; a frase em Inglês é citação de um texto em Inglês. Haveria, ainda, a considerar que há um filme de Buñuel chamado "O Anjo Exterminador". Pelo modo como Ana Cristina junta as palavras "anjo que extermina a dor" ela quer, no poema, lembrar também este filme.

Então, na origem de qualquer discurso está o projeto totalizante de um sujeito-falante que, mais do que representar fielmente uma realidade, procura assegurar a coerência e a completude daquilo que representa.

Nesta perspectiva, podemos dizer que um texto se organiza por organizar um conjunto de enunciações, aparentemente desligadas, como uma unidade. No caso da poesia analisada acima, estas enunciações diversas são marcadas pelo uso de línguas diferentes.

Assim, em um mesmo texto, o sujeito-falante marca suas posições de inúmeras maneiras, mas, pela função de autor, amarra essas diferentes posições num todo. E isto se dá em certas condições. No caso de Ana Cristina, estas condições incluem o fato de estar fazendo poesia e não um texto científico, ou de outro tipo qualquer. Por isso a autora pôde usar a mera justaposição como procedimento de citação. Se fosse o caso de um texto científico, o autor para citar as frases de outros textos deveria proceder de outra maneira. O mais comum seria como está no trecho que segue, retirado de um livro de Mattoso Câmara Júnior.

(7) É com toda razão que Roman Jakobson afirma: "Em matéria de língua não há propriedade privada; tudo está socializado. O intercâmbio verbal, como toda sorte de intercurso, requer pelo menos dois comunicantes, e o idioma vem a ser de certo modo uma ficção pervertida" (Jakobson, 1953, 15).

Ou seja, o autor (Mattoso Câmara), ao citar outro texto, usa certos elementos para introduzir esta citação: no caso, o verbo "afirmar". Ao mesmo tempo usa aspas e ainda, no final da citação da frase do outro autor, coloca entre parênteses o nome do autor, a data da publicação do texto citado, e o número da página em que se encontra a frase.

Estas duas maneiras de citar outros textos no próprio texto não são as únicas existentes. Para cada tipo de texto existem certos procedimentos de citação adequados e outros que não o são.

Segundo o que vimos, um texto para se constituir incorpora outros textos. Para se fazer, apresenta uma certa heterogeneidade. E os diferentes tipos de discurso têm diferentes modos de representar a sua heterogeneidade e dar-lhes unidade.

No caso que apontamos, a heterogeneidade apareceu pelo mecanismo de citação de outros textos. Evidentemente, ela pode manifestar-se de muitos outros modos. O que é preciso é saber encontrar os mecanismos pelos quais elementos diversos convivem num mesmo texto.

Assim, para se pensar a questão do texto é preciso pensar como se organiza a diversidade em uma unidade, através de procedimentos lingüísticos apropriados às diferentes situações de linguagem.

3. As formas lingüísticas e a organização textual

Um dos procedimentos para a organização textual é o uso das conjunções ou expressões com função semelhante. A observação deste uso leva a perceber alguns aspectos cruciais da constituição da unidade significativa do texto. Revela, também, que para explicar as conjunções não basta dizer que elas ligam orações ou elementos de mesma função sintática.

Observemos um trecho de um texto em que aparece a conjunção não só... mas também. Nossas gramáticas, simplesmente, dizem que esta conjunção, como a conjunção e, liga duas orações coordenadas e é uma conjunção aditiva, que adiciona o que se diz na segunda oração ao que está dito na primeira. Observemos o trecho que segue, do qual tomaremos, fundamentalmente, a seqüência (7a)

(7) "Com mais ou menos cerimônia, segundo a circunstância, o leão tem avançado impiedosamente na caça aos fundos para sustentar a máquina do governo (...) (7a) Os derivados do petróleo estão carregados de taxas e impostos em seus preços de venda ao consumidor, para financiar não só a Petrobrás mas um grande número de projetos na área energética" ("O leão Morde o Bolso", Isto É, 293, p. 22-25).

Pelo uso de (7a), o jornalista (autor) argumenta em favor da interpretação de que "falta seriedade na política tributária (econômica) brasileira" usando dois argumentos: 1º) os derivados de petróleo estão carregados de taxas e impostos em seus preços de venda ao consumidor para financiar a Petrobrás; 2º) os derivados de petróleo estão carregados de taxas e impostos em seus preços de venda ao consumidor para financiar também um grande número de projetos

na área energética.

Para a questão da organização textual, importa observar que esta conjunção, além de ter como característica gramatical ligar elementos no interior de uma mesma frase, mostra também que há mais do que um argumento para sustentar a conclusão, indicando, assim, como a frase em questão entra na constituição geral do texto. Neste caso, por exemplo, podemos dizer que a seqüência (7a) faz um todo com o resto do texto porque ela, junto a outras, indica uma mesma direção argumentativa ("falta seriedade na política tributária brasileira"), o que resulta na unidade significativa do texto.

Podemos dizer que um conjunto de frases ou seqüências é um texto, do ponto de vista da sua organização, porque o sentido destas frases ou seqüências indicam para uma mesma direção de interpretação.

Em uma situação em que, por exemplo, estou procurando uma empregada, se eu disser:

(8) Maria cozinha bem mas é preguiçosa.

estou querendo dizer que não vou empregar Maria.

Porém, se eu disser:

(9) Embora seja preguiçosa Maria cozinha bem.

estou indicando que darei o emprego a Maria.

Seria absurdo usar a sentença (9) e, ao mesmo tempo, concluir como em (8). Tanto é assim que o texto abaixo soaria como um contra-senso.

(10) Embora seja preguiçosa, Maria cozinha bem. Por isso não vou empregá-la.

Isto quer dizer que a escolha de uma construção com uma conjunção ou outra é determinante para a direção que estamos dando aos sentidos e não podemos escolher indiferentemente uma ou outra.

Assim vemos que, se de um lado é preciso melhor estudar o funcionamento da língua portuguesa, para que se possa melhor compreender a questão das formas na organização textual, de outro vemos que é preciso considerar a direção argumentativa do texto e sua ligação com a situação extra-lingüística.

Então, o que dá unidade ao texto não é a soma de seus segmentos, mas é o modo como organiza as diversas construções que orientam o sentido para uma mesma direção, dadas certas condições.

Por outro lado, é bom lembrar que mesmo que haja, na organização textual, a busca de uma determinada unidade, isso não impede a possível diversidade de seus sentidos, como poderemos ver a seguir nas considerações sobre a leitura.

4. A Leitura e a Redação

4.1. A Leitura

A leitura, como qualquer uso da linguagem, é produzida em determinadas condições. Um dos componentes das condições de produção da leitura é o que chamamos as histórias das leituras: 1. a história da leitura nas diferentes épocas; 2. a história de leitura do texto; 3. a história de leitura do leitor.

4.1.1. Quanto à história da leitura nas diferentes épocas, podemos dizer que, do ponto de vista da relação do leitor (enquanto intérprete) com o texto, há uma variação histórica: na Idade Média o leitor não podia interpretar;

já no século XVIII, com o Romantismo, a interpretação dita pessoal era muito estimulada, etc. Certamente há um modo de leitura contemporânea que é valorizada. Arriscaríamos dizer que esse modo é o "metalingüístico", ou seja, se valoriza o leitor que ao interpretar mostra como o texto permite a interpretação. Isto é, o leitor pode dar ao texto o sentido que julga *adequado* atribuir a ele, contanto que justifique porque chegou a essa interpretação, mostrando os seus mecanismos. É preciso, então, ensinar aos alunos como se faz.

4.1.2. Quanto à história de leitura do texto, podemos dizer que os sentidos que se pode atribuir a um mesmo texto, em certas épocas, não são os mesmos que o foram no passado, e sentidos que não são atribuíveis hoje o serão no futuro.

Isso quer dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele.

Faz parte dessa previsibilidade o fato de que algumas leituras são vistas como mais legítimas do que outras.

Essa legitimação é feita de diversas maneiras, segundo as diferentes instituições. Por exemplo, na Igreja a leitura legítima está a cargo do teólogo; no Direito, a cargo do jurista; no jornalismo, a cargo do comentarista político, etc.

Em relação à escola, essa função de legitimar leituras está distribuída pelas diferentes áreas de conhecimento, tendo o crítico um papel relevante; ao mesmo tempo em que avalia a importância de um texto, o crítico fixa-lhe um sentido que passa a ser considerado o legítimo para a leitura.

No percurso desse processo de legitimação, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, que tem como modelo a de um crítico, ou é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, neste caso, é o autor do livro didático. Além de selecionar o texto, ele é que o analisa e propõe, através de perguntas e respostas, a sua interpretação.

Ao reproduzir a leitura proposta pelo autor do livro didático, o professor deixa que ele se coloque como mais um mediador entre ele (professor), o aluno e o texto. Dessa forma aumenta ainda mais a distância entre o aluno e o texto.

4.1.3. Falemos agora da história de leituras do leitor. As leituras já feitas por um leitor dirigem — isto é, podem alargar ou restringir — a sua compreensão do texto. A história de leituras do leitor afeta desde questões simples de vocabulário até o maior ou menor domínio da relação entre textos diferentes.

Ao considerar as histórias de leitura dos diferentes leitores, não devemos perder de vista que estas histórias são repletas de particularidades, já que variam as suas preferências e as suas condições de vida.

No entanto, dado o fato de que vivemos em uma sociedade de cultura de massa e levando em conta que o capitalismo tem um grande poder de homogeneizar os hábitos, as atividades e a relação com os bens culturais, encontraremos muitas características comuns aos diferentes grupos ou classes sociais.

Mas dadas as diferenças entre grupos e classes, devemos ser sensíveis às suas características. Isto é, os diferentes grupos não têm o mesmo acesso aos diferentes tipos de publicações.

Em suma, deve-se levar em conta as histórias dos leitores tanto do ponto de vista de suas determinações mais particulares quanto sociais. Só assim se pode conhecer a capacidade de leitura dos diferentes leitores e, conseqüentemente, se propor uma forma de desenvolver essa capacidade sem desrespeitar o processo de aprendizagem desses leitores.

As leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível.

Mas a história também produz a imprevisibilidade. Dessa forma, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível — e desejável — das leituras. Como as leituras devem ser referidas ao contexto, na medida em que este varia há conseqüências. Então pode-se ler um mesmo texto de várias maneiras, dependendo da situação. Por exemplo: ler um texto para comentá-lo em sala de aula é diferente de ler o mesmo texto, em casa, por diletantismo. Este é um aspecto fundamental do processo de significação quando se pensa que a leitura não é dada pelo próprio texto, mas produzida num processo de interação que inclui o leitor, o texto e seu autor, em determinadas circunstâncias.

Devemos, então, reconhecer que há um jogo entre previsibilidade (permanência) e imprevisibilidade (mudança).

Podemos mesmo dizer que as leituras têm suas histórias no plural. Não há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse fechado em si mesmo e auto-suficiente. Há leituras previstas para ele. Como vimos mais atrás, acerca da leitura prevista pelo autor do livro didático.

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é dar as condições para que o leitor possa produzir sua leitura, dando-lhe oportunidade de conhecer a história de leituras do texto e desenvolver sua própria história de leituras. O professor deve, quando necessário, estabelecer as relações entre os diferentes textos, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir para o aluno o curso da história (futura) desses sentidos. Pode comparar as várias leituras de um mesmo texto. Por exemplo, os sentidos dados aos textos de M. Lobato no "Sítio do Pica-pau Amarelo" da TV e aqueles que lhe são atribuídos por um professor em sala de aula. Ele deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma conseqüente.

Quanto a este aspecto, é importante que o professor contribua para que o aluno possa ter familiaridade com um repertório não só grande mas sobretudo diversificado de textos.

Seria desnecessário lembrar que o professor não deve perder de vista que essa história de leituras do aluno não é necessariamente igual a sua.

5. A relação entre leitura e redação

Os estudos da linguagem que tratam da interação mostram que não há separação categórica entre o falante e o destinatário: "o que" se diz tem a ver com "quem diz" e "para quem" se diz. Estamos inteiramente de acordo que existe uma relação entre eles. No entanto, essa relação está longe de ser direta e automática. E é para esse aspecto que chamamos a atenção. Falante e destinatário representam papéis diferentes e têm, pois, estatutos distintos: o de autor e o de leitor, com suas finalidades específicas.

Feitas essas observações, gostaríamos de retomar, na reflexão sobre a relação entre leitura e redação, a questão dos modelos. Tanto para a escrita como para a leitura temos os modelos, que são: os autores considerados como competentes e cuja escrita é tida como padrão, e os leitores ditos competentes (os críticos, em geral), cuja interpretação de um texto é tomada como referência para sua compreensão.

A relação — autor/leitor — se faz, assim, através dos modelos ideais de escrita e leitura. Essa relação está determinada por aquilo que deve ser o bem escrito e a boa leitura (ou o bom autor e o bom leitor).

A) Relação entre leitura e escrita

A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita. Ou seja, ler é uma boa maneira de se aprender a escrever. Gostaríamos, no entanto, de insistir na afirmação de que não se trata de uma relação mecânica. Ou seja, não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer que um bom leitor é alguém que, automaticamente, escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor.

Para ilustrar essas colocações, recordo-me de uma afirmação de Sartre em que ele dizia não ser um bom leitor pois no segundo parágrafo de uma leitura já começava a produzir um outro texto e não seguia mais o texto original da leitura. Esse exemplo serve, entre outras coisas, para refletirmos sobre o que é ser um bom leitor: é seguir o que o texto diz ou é elaborar idéias a partir dele? Eu diria que há muitos modos de ler. Sem esquecer que, na história de cada sujeito, há ciclos, fases variadas, em que se pode alterar o gosto pela escrita ou pela leitura, etc.

Resguardado, então, o fato de que a relação entre ler e escrever não é mecânica, podemos observar três aspectos da relação leitura/escrita que podem ser levados em conta por uma proposta escolar:

1. A leitura fornece matéria prima para a escrita: o que escrever

Em termos de significação, verifica-se aí o processo de sedimentação de sentidos; é porque os textos são lidos de uma certa forma e compreendidos de uma maneira determinada que os sentidos adquirem unidade, têm um uso comum.

Aqueles que são considerados os leitores competentes — o teólogo, o jurista, o comentarista, o professor, etc — é que fixam sentidos, dão homogeneização aos usos. Esses sentidos sedimentados são a matéria prima para leituras posteriores e também para redações.

2. A leitura contribui para a constituição dos modelos: o como escrever.

Quanto a isso, é preciso considerar como o aprendiz vai operar com os modelos. Trata-se do professor dar condições para o aluno elaborar sua relação com os modelos. Ele pode produzir textos de acordo com os modelos ou pode modificá-los. Também aqui não encontramos uma relação mecânica mas dinâmica.

Outro fato que gostaríamos de observar é o de que o aprendiz lê textos de várias épocas mas escreve, automaticamente, na sua (e a sua). E como incorporamos, mais ou menos inconscientemente, a escrita de nossa época, é interessante observar como o aluno absorveu, ou, mais raramente, rompeu com modelos do seu contexto sócio-histórico, a partir da pluralidade de modelos de escrita com que se pôs em contato, pela leitura. Cabe aqui uma observação. Em geral, os professores aceitam e estimulam que o aluno escreva como Machado de Assis mas não aceitam que ele escreva como um autor contemporâneo. Como lidar com os modelos de sua própria época, já que sem a perspectiva do tempo não há segurança em saber qual o "estilo" que vai fazer parte da tradição cultural e qual vai ser excluído?

3. A leitura coloca o leitor em contato com os procedimentos de organização interna do texto.

Dessa forma o aluno vai, pela observação do uso continuado e diversificado dos mecanismos de organização dos diversos textos, construindo a sua própria maneira de utilizá-los.

Pelo contato com as diversas formas de citação de outros textos, incorporará a melhor maneira de fazê-lo em cada situação. Aprenderá, por exemplo, a

usar os diversos verbos que introduzem as citações ou a não utilizá-los quando for possível não utilizá-los.

Pela observação do funcionamento das conjunções perceberá que elas são elementos fundamentais na organização textual e poderá utilizá-los adequadamente.

Pela relação constante com as diversas maneiras de colocar as palavras numa frase, perceberá que a posição das palavras e expressões na frase afeta o sentido do que se escreve. A posição das palavras na frase não é uma mera questão de certo ou errado.

Poderá também aprender que a repetição de palavras, expressões ou construções pode ser um procedimento produtivo para certos tipos de textos em certas situações ou uma redundância desnecessária em outros casos. E deste modo, com todos os procedimentos de organização textual disponíveis.

B) Relação entre escrita e leitura

Esta é outra face do processo. E pode ser vista em seu aspecto mais usual que é o de que, afinal, quem lê, lê um texto produzido de uma certa maneira, num certo contexto, tendo uma certa forma, fazendo parte de uma certa tradição cultural, com suas formas valorizadas, seus modelos, etc.

Interessa-nos, entretanto, focalizar o seguinte aspecto: avaliamos a leitura através da escrita, ou seja, a redação é um dos meios de se ter acesso ao resultado da leitura do aluno. Também aqui há modelos mediando: como se faz um resumo, uma dissertação, uma narrativa? etc.

Essa forma (resumo, narrativa, etc) produzida não é o reflexo direto da leitura. Cabe perguntar se um mau resumo revela uma má leitura ou um mau domínio dessa forma de escrita. O professor deve prestar atenção a essa relação para distinguir esses processos — que necessariamente andam juntos — no aluno.

Além disso, como a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc) de que ele tem domínio, aos procedimentos de organização textual de que dá conta, etc.

Só tem sentido a avaliação se ela for feita em relação à história de leitura real do aluno. Não aquela que se supõe que um aluno de tal série deve ter mas aquela que ele realmente tem. Toma-se a sua história real como referência e se avaliam os progressos.

Gostaríamos, finalmente, de dizer que o aluno, ao escrever um texto, tem de organizá-lo, dar-lhe unidade. Ao fazer isto desenvolve seu processo de leitura, uma vez que, tanto para a redação quanto para a leitura, não há um momento ótimo em que se pára de aprender e de se desenvolver. Um processo alimenta o outro, de forma indireta.

Conclusão

Dadas as características de nosso contexto social e ideológico, atribui-se ao sujeito (autor ou leitor) uma relação de responsabilidade com sua atividade de linguagem, de tal forma que se pretende que é ele (sujeito) que determina os sentidos do que escreve e do que lê. Sabemos, no entanto, por outro lado, que todo sujeito na sociedade capitalista é fortemente determinado pela exterioridade, segundo as coerções exercidas por esta sociedade. Assim, na verdade, este sujeito só pode produzir alguns sentidos e não outros. E de tal forma isso se dá na escola que se ele não se restringe a estes será considerado disperso, obscuro, etc.

Por outro lado, a escola tem impedido a relação do aluno com outras linguagens que não a verbal, impedindo, assim, sua inserção num domínio simbó-

lico mais amplo do que aquele que lhe dá sua relação com o texto na escola.

Esses são limites que não nascem de uma real dificuldade do aluno mas antes de limites que lhe são impostos de forma mais ou menos arbitrária e pelos objetivos que a escola tem se dado, ao produzir e cristalizar uma imagem do que o aluno deve ser. Diante disso, seria relevante que o professor se perguntasse o que ele próprio considera uma boa leitura, um bom leitor, um bom autor e que instrumentos metodológicos, que atividades podem fazer da escola um lugar que ajude na constituição destes autores e leitores.

BIBLIOGRAFIA

DUCROT, O. (1977) Princípios de semântica lingüística. São Paulo, Cultrix.

HALLIDAY, M.A.K. (1976) "Estrutura e Função da Linguagem". In Lyons, J. Novos horizontes em lingüística. São Paulo, Cultrix.

KLEIMAN, A. (1984) "Sobre o sujeito e seu Papel numa Proposta de Ensino de Leitura". Lingüística: questões e controvérsias. Uberaba, Fiube.

ORLANDI, E.P. (1983) A Linguagem e seu funcionamento. São Paulo, Brasiliense.

ORLANDI, E.P. (1984) "As Histórias das Leituras". Leitura: teoria e prática. Porto Alegre, Mercado Aberto.

VOGT, C. (1980) Linguagem, pragmática e ideologia. São Paulo, Hucitec.

ROTEIRO PARA DISCUSSÃO

1. Conceito de texto.
2. Organização do texto:
   — unidade textual
   — recursos lingüísticos.
3. A história da leitura do texto; a história da leitura do leitor e suas relações com a prática pedagógica.
4. Relação entre leitura e redação e relação entre escrita e leitura.
5. Propostas que façam da escola um lugar propício para a formação dos alunos como bons leitores e bons autores.