

## **Texto e linguagem: deslocamentos e possibilidades**

Ana Cristina Franz Rodrigues

Submetido em 03 de Janeiro de 2013.

Aceito para publicação em 06 de Dezembro de 2014.

*Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 48, junho de 2014. p. 144-158

---

### **POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL**

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
  - (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
  - (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
  - (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.
- 

### **POLÍTICA DE ACESSO LIVRE**

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Terça-Feira, 13 de janeiro de 2015

23:59:59

# TEXTO E LINGUAGEM: DESLOCAMENTOS E POSSIBILIDADES

## LANGUAGE AND TEXT: MOVEMENTS AND POSSIBILITIES

Ana Cristina Franz Rodrigues\*

**RESUMO:** Este trabalho está centrado na discussão sobre o texto, tratando-o como um objeto teórico, o qual pode ser abordado sob diferentes pontos de vista no âmbito dos estudos da linguagem. Portanto, construímos nosso corpus de análise a partir do poema “O Direito das Crianças”, de Ruth Rocha e do texto “O mundo mágico das crianças”, sob autoria de uma estudante da rede pública estadual de Porto Alegre. Ambos foram analisados mediante o arsenal teórico da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso, de linha francesa, marcando os possíveis deslocamentos sobre os estudos textuais que se instauram nestes diferentes territórios e pensando de que modo tais estudos estão intrincados com a práxis pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** texto; diferentes territórios; práxis pedagógica.

**ABSTRACT:** This paper is centered at the discussion about the text, treating it as a theoretical object, which can be approached under different points of views on the area of language studies. Based on this purpose we built our analytical corpus from the poem “The children’s right”, by Ruth Rocha as well as the text “The magical world of the children” having as an author a student of the public school from Porto Alegre. Both were analyzed through the theoretical basis of Enunciation theory, Textual Linguistic and French Discourse Analysis, marking the possible movements about studies on textual that are established these different territories and thinking of which mode such studies are intricate with pedagogical praxis.

**KEYWORDS:** text; different territories; pedagogical praxis.

### 1. (Con)texturas: os fios que iremos entrelaçar

*O texto que o senhor escreve tem de me dar a prova de que ele me deseja. Essa prova existe: é a escritura. A escritura é isto: a ciência das fruições da linguagem, seu kama-sutra desta ciência, só há um tratado: a própria escritura.*

Roland Barthes

Começemos pela epígrafe que desenha o nosso objeto de estudo: *o texto*. Na obra *O prazer do texto*, Roland Barthes configura a escrita como objeto de desejo, como um jogo dialético e prazeroso que se estabelece entre interlocutores. Essa obra, escrita em meados da década de setenta, seria a marca da ruptura de Barthes com a teoria estruturalista, momento em que a teoria do texto deixa de se ocupar da escrita mecânica e passa a tratá-la de forma mais aberta, na qual o verbal toma a forma de um corpo

---

\* Mestranda em Estudos da Linguagem no Programa de Pós- Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua como bolsista CAPES, e graduada em Pedagogia - Licenciatura Plena, pela mesma universidade: [franz.ac.r@gmail.com](mailto:franz.ac.r@gmail.com).

erótico, a língua se sensualiza, a fim de se desvincular das normatizações propostas pela linguística até então vigente. Contudo, contornamos esses caminhos apenas para ilustrar que o texto, enquanto objeto teórico, nem sempre esteve em voga. Segundo Indursky (2006), a reflexão sobre o funcionamento do texto nos estudos da linguagem teve seu início ainda na era clássica, perpassando por Quintiliano e sua visão de texto como uma trama, que reúne diversos elementos linguísticos e os reorganiza em sua estrutura, em sua *conjuntura*. No entanto, a autora aponta alguns importantes fatores que encaminham o desaparecimento dos estudos textuais na história.

Um desses fatores decorre de um fato político, pois a queda do Império Romano ocasionou o desuso do latim, instituindo, assim, novas línguas. Por conseguinte, os gramáticos se detiveram na reorganização das regras gramaticais e se despreocuparam com a questão do texto na prática cotidiana dos sujeitos falantes, pois entendiam que, se soubessem formular corretamente as novas normas da gramática, construindo frases coesas, poderiam, tranquilamente, escrever bons textos e, se todos soubessem fazer uso do texto, não haveria, então, necessidade de aprofundamento sobre as teorias textuais. Tempos mais tarde, a proposta saussuriana provocou certa ruptura entre a língua e a fala e isto implicou, para a autora, a exclusão do sujeito falante e, por conseguinte, a exclusão do texto, visto que o mesmo nada mais é do que uma prática do sujeito. Assim, a autora conclui que, a partir dos estudos de Hjelmslev (1968), é possível, novamente, enquadrar o texto nos estudos da linguagem, desta vez sob a perspectiva da linguística saussuriana, dentro de uma organização sistêmica, o assinalando, a partir de então, como uma categoria de estudo e não mais vislumbrado na sua forma empírica.

Assim como Indursky (*ibidem*), os nossos estudos também se direcionam para uma reflexão sobre o texto enquanto objeto teórico, levando em consideração as metamorfoses que a linguagem tende a passar ao longo do tempo. Desse modo, sabe-se que há diversas teorias acerca dos estudos textuais, mas, nesse trabalho, será tomado como ponto de partida apenas três – a saber: Linguística Textual, Teoria da Enunciação e Análise de Discurso. Para tanto, será estabelecido, como corpus de análise desse breve estudo, um texto disparador intitulado *O direito das Crianças*, de Ruth Rocha, o qual originou um segundo texto, de autoria de uma aluna do segundo ano do ensino fundamental de uma escola porto-alegrense da rede pública estadual. A partir da leitura desses escritos, acionaremos as teorias, articulando os possíveis deslocamentos e contrapontos entre uma e outra.

Sabemos que o texto é uma das propostas didáticas mais utilizadas em sala de aula, passando pelos professores alfabetizadores, os de língua portuguesa e das demais áreas do conhecimento, mas pouco se discute na escola sobre as teorias linguísticas que se propõem a pensar sobre o texto, e isto se deve ao fato, já apontado por Indursky, de que a questão do texto está naturalizada para todos nós, pois pensamos o conhecer suficientemente a ponto de trabalharmos com nossos alunos sem avaliar o nosso olhar pedagógico, teórico e até mesmo político sobre a função textual. Quais os apontamentos que fazemos com nossos alunos quando trabalhamos com textos? Quais são os princípios norteadores do nosso trabalho, isto é, qual o nosso lugar teórico enquanto educadores? Quais os gêneros textuais que levamos para a escola e para quais finalidades? Trabalhar os conteúdos das gramáticas? Debater uma notícia de jornal ou uma letra de música? Será que os gêneros textuais apresentados por nós, educadores, têm se mostrado atrativos para nossos alunos, bem como têm levado em consideração as condições em que eles vivem, seus gostos e gestos culturais?

O presente artigo tem por intento – justamente – pensar tais questões, assim como pensar, também, o lugar do texto nas fronteiras das teorias da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e da Análise de Discurso e, assim, pensar as implicações didático-pedagógicas de seus usos na sala de aula, pois compreendemos que compete ao educador um preparo de aula reflexivo, de acordo com os fundamentos teóricos com os quais ele se identifica. Para Deleuze (1988)<sup>1</sup>, uma aula demanda inspiração e, para tanto, é preciso ter ensaios; assim como no teatro ou em outras modalidades artísticas, o educador também precisa ensaiar, tem de estar confiante de sua oratória, e mais: “é preciso achar a matéria a qual tratamos fascinante”. Aventuramo-nos, assim, a mergulhar nas teorias, doravante o desafio de educar, nesse eterno palco de experimentações...

## 2. O texto sob o olhar da Linguística Textual

Foram os cursos ministrados por Ferdinand de Saussure, entre os anos de 1907 e 1911, os preconizadores da linguística no mundo das ciências<sup>2</sup>. Saussure tinha como princípio fundamental tornar a língua um objeto teórico, propondo mais do que uma ciência, como ele mesmo designou, mas “*uma ontologia da linguagem*”. A língua foi tomada, nesse sentido, como um sistema puramente interno, cujos elementos, isso é, os signos linguísticos, se relacionam entre si, formando uma cadeia homogênea na qual cada signo opõe-se ao outro, de modo tal que cada um possui seu próprio *valor*. Já os estudos de Chomsky (1981) ampliam os conhecimentos linguísticos, passando a compreender não apenas a língua, mas, também, a frase enquanto produto de um sistema linguístico.

É justamente nas margens desse campo teórico que a linguística textual (LT) surge, na década de sessenta, como um movimento transgressor em relação aos estudos frasais, trabalhando com o campo exterior à frase, mas limitando-se tão somente ao texto e aos elementos que o constituem como uma estrutura linear e homogênea. Assim, Bentes (2003) nos apresenta a primeira fase dessa teoria<sup>3</sup>, assinalando o texto como uma estrutura fechada, com início, meio e fim, tal qual conhecemos desde os bancos escolares. Mas se tratamos de texto, não poderíamos excluir, é claro, o sujeito escrevente. Nos estudos da Linguística Textual, não há estudos aprofundados sobre a figura do autor, até mesmo pelo fato do seu objeto não ser o sujeito e o seu contexto

<sup>1</sup>DELEUZE. Gilles. Abecedário Gilles Deleuze, letra “P” de Professor. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JagcUtuyd4o>.

<sup>2</sup> O Curso de Linguística Geral foi a obra póstuma de Saussure, com a primeira edição em 1916, na qual inaugurou-se a linguística dentro de uma abordagem científica. O livro resulta do conjunto de escritos dos alunos de Saussure em seus cursos, organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye.

<sup>3</sup> Além desta, a autora organiza o desenvolvimento teórico da LT em outras duas fases distintas. Assim, o movimento que compreendia o texto como uma unidade fechada e coesa perde forças, não conseguindo sustentar a teoria, sendo necessário buscar outras possibilidades para além dos elementos puramente textuais e, então, recorre às pesquisas na área da pragmática, que, por sua vez, concebem a linguagem como uma força locutória, através dos chamados *atos de fala*. Transpondo para a noção de texto, compreende-se que o mesmo é visto como uma interação verbal entre interlocutores, estabelecendo um sentido evidente entre eles. Por último, soma-se a este contexto a ideia de um sujeito consciente de todos os seus dizeres, e que utiliza os mecanismos da mente para compor seu discurso, fato inspirado nos estudos cognitivos. É importante lembrar que tanto a abordagem pragmática quanto a sócio-cognitiva acrescentaram outros valores para a LT, mas os que haviam sido instaurados pela primeira fase não foram excluídos por definitivo.

sócio-histórico, mas sim *o texto*. Segundo Karnopp (2006), o texto nada mais é do que uma atividade verbal *consciente*, ou seja, o autor sabe os motivos pelos quais ele escreve e, para isso, procura estratégias que possibilitam tornar sua escrita mais clara possível para o seu leitor. Assim sendo, então, pergunto: Como ficaria a interpretação nos estudos da LT? Se tomarmos o texto como um elemento acabado, sendo produto de um sujeito consciente de seus dizeres e que procura, antes de tudo, lhe dar um efeito de evidência, logo, podemos inferir que o papel do leitor é compreender a ideia do autor, tal qual se mostrou no texto. Isso significa que os sentidos estão grudados nas palavras, não deslizam para outros lugares, são *transparentes*. A partir desse ponto de vista, podemos pensar, como exemplo, no cenário da educação, nas provas de proficiência em língua estrangeira, pois elas também registram essa marca; nesse tipo de exercício, é preciso que o aluno explique a ideia do texto, sem levantar questões, sem refletir sobre a língua. A leitura, nesse passo, possui um caráter meramente sistemático, de decodificação. Este é apenas um entre tantos outros sintomas dos dizeres/fazer pedagógicos, mas retomaremos isso mais adiante.

Posto isso, Koch (1995, p. 22) define o texto como: “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, a qual compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Assim, podemos pensar que o texto, nessa linha teórica, é da ordem do linguístico, do sócio-cognitivo e do interacional e o sujeito escrevente se ocupa em buscar estratégias linguísticas na comunicação verbal a fim de “enlaçar” os sentidos para o seu leitor. É aí que entram em cena os mais visados recursos da linguística textual: a *coesão* e a *coerência*.

Desse modo, Bentes (*ibidem*), a partir da reflexão de Koch e Travaglia (1989), define o texto como *uma unidade de significação global*, isto é, toda composição escrita precisa estar em certa sintonia das partes com o todo, caso contrário, o leitor não compreenderá a mensagem do autor e, por conseguinte, haverá falha no sistema comunicacional. A coerência é da ordem da constituição de sentidos estabelecidas entre os interlocutores, e os elementos de coesão são uma ferramenta para que o texto funcione de forma mais clara, através de elementos linguísticos que estabelecem ligação entre uma ideia e outra. Há várias maneiras de trabalharmos a coesão, as formas recorrentiais, sequenciais e referenciais são alguns exemplos, mas, nesse trabalho, trataremos apenas dessa última.

## 2.1 Partindo para as análises

Trabalharemos, a partir de agora, com a noção de referenciação, abordagem discutida por Koch (2002). Os estudos, nessa linha, visam buscar no referente o movimento entre os objetos linguísticos do/no texto, retomando algo que já fora dito antes, ou, ainda, dando início para um novo argumento, entre outras funcionalidades. Tal mobilidade linguística aponta para o desenrolar de sentidos que ocorre no texto progressivamente, por essa razão, Koch (2002, p. 9) considera que, antes de tudo, “a referenciação constitui uma atividade discursiva<sup>4</sup>”. Cabe ressaltar que a autora está ancorada na linha sociocognitiva e interacional, isto implica observar a linguagem pela interação dos indivíduos com o mundo e utilizar os esquemas mentais, sobretudo os da

<sup>4</sup> Discurso, nesse contexto, dirige-se para a noção de texto.

memória, para a reelaboração e compreensão dos saberes, os quais se mostram através do discurso. Assim, o texto que segue<sup>5</sup> será nosso ponto de discussão para tratar as noções de referenciação, entre outros aspectos coesivos. Trata-se de uma produção textual realizada a partir da leitura do poema “O Direito das Crianças”, da autora Ruth Rocha. Vejamos:

O mundo mágico das crianças

Todo mundo  
tem um mundo  
Esse mundo,  
É o mundo das crianças.

Criança tem que estudar  
Criança também tem que conversar

Não pode gritar  
E não silenciar  
Não é questão de querer  
Nem questão de mandar  
Os direitos das crianças  
todos tem que respeitar

Partindo das pesquisas de Koch (*ibidem*), podemos pensar que na sentença “Todo mundo tem um mundo, esse mundo é o mundo das crianças” temos dois fatos interessantes. O primeiro se refere ao artigo indefinido “um”, que acompanha o substantivo “*mundo*”, indicando um processo de **ativação**, isto significa que se parte da existência de uma ideia nova, um referente que acaba de ser introduzido no texto, nesse caso, sugerindo que todas as pessoas pertencem a um lugar. O segundo ponto trata do pronome demonstrativo “*esse*” que, por um processo anafórico, fará a retomada de mundo como um lugar, um espaço social que, aqui, é o espaço das crianças, embora haja a inserção da criança na ideia de mundo, o nódulo, aqui denominado de n1, continua em foco, mantendo a proposta de afirmação, de que há um espaço para cada grupo social. Já nas sentenças “Criança tem que estudar” e “Criança também tem que conversar” encontramos o que a autora identifica como **de-ativação**, ou seja, há a ativação de um novo nódulo (n2), rompendo com o foco do nódulo anterior; nesse momento, o referente *criança* não menciona diretamente o mundo e traz um novo argumento, que se desenha nos direitos e deveres das crianças. Por outro lado, podemos pensar que na sentença “O direito das crianças todos tem que respeitar” o referente, representado pelo conector “*que*”, aponta para as garantias dos direitos infantis, havendo, assim, uma retomada da expressão “o direito das crianças”. Já as sentenças “Não pode gritar e não silenciar”, “Não é questão de querer” e “Nem questão de mandar” indicam, segundo a autora, um processo de **de-ativação** do referente “criança”, retomando este último e trazendo uma ideia nova. Por fim, na sentença “Os direitos das

---

<sup>5</sup> Os erros ortográficos foram mantidos de acordo com texto original, a fim de formar leitores de textos infantis, lembrando que a autora se encontra em processo de aquisição da língua escrita.

crianças todos tem que respeitar” o elemento linguístico “crianças” retoma “crianças”, no primeiro nóculo, e “criança”, no segundo nóculo, indicando, assim, um processo de **reativação**.

Segundo a autora, ainda que, no desenrolar do texto, se desvie a atenção do nóculo inicial, pode-se retornar à questão a qualquer momento, basta inserir um referente que aponte para essa retomada de assunto. Nesse exemplo, temos a ideia central que é o universo infantil, passando-se a trabalhar com as noções de direitos e deveres das crianças, mas não houve uma fuga do tema, daí a possibilidade de continuar se movimentando no texto de forma coerente.

### 3. Teoria da Enunciação: um olhar para a subjetividade

Trocamos a lupa e o objeto, passamos a investigar, agora, o texto sob a perspectiva da teoria da enunciação, que teve seu início a partir dos estudos de Benveniste (1966/1995). Enquanto a Linguística Textual se ocupa em manter a organização da língua no foco de suas análises, os estudos enunciativos, por outro lado, passam a levar em conta a exterioridade, o contexto *situacional* da escrita, bem como o sujeito que escreve. Essa composição acontece, inicialmente, na ideia de enunciado e não de texto, mas podemos pensar em autores contemporâneos que investigam a enunciação sob a ótica textual, como Eduardo Guimarães, por exemplo.

Para Barbisan e Flores (2009), Benveniste se faz valer de uma *linguística da linguagem*, pois, diferentemente de Saussure, o autor trabalha tanto com os aspectos da língua quanto os da fala, movimentando, assim, tempo e espaço com a posição do sujeito falante. Entretanto, para os autores, Benveniste não deixa de aplicar as noções de sistema e valor em suas análises enunciativas, isto é, trabalhar com questões puramente linguísticas.

Para nosso estudo, o que vale, de fato, é compreender que os estudos da linguagem – em qualquer instância – não excluem a ideia de sistema e tampouco deixam de trabalhar com ela, mas os objetos mudam, conforme a frase solene de Saussure, no seu Curso de Linguística Geral: “é o ponto de vista que cria o objeto”. E no caso da enunciação, ao transpor os limites da frase para o enunciado, estamos mobilizando o que está externo ao sistema, estamos trazendo para o centro do estudo a noção de sujeito, mobilizando não só os interlocutores e enunciadore, mas também as formas pessoais, quando é tratada a pronominalização.

Nesse ponto, Benveniste (1995) discute sobre a importância das categorias pessoais quando observamos um verbo e propõe as diferenças fundamentais entre elas. Assim, o “eu” é tomado como ponto central nesse estudo, pois compete a ele a apropriação da linguagem para se colocar no discurso<sup>6</sup>, “aquele que fala” e que, ao mesmo tempo, instaura o “tu”, seja em um diálogo da fala ou seja na escrita de um texto, dessa forma, o “eu” é entendido como “pessoa subjetiva”. Já o “tu”, não pode ser pensado fora do “eu”, que é a pessoa que o coloca em determinada situação, assim, é tomado como “pessoa não-subjetiva”. E temos na forma pessoal “ele” uma posição bastante instigante, pois, segundo o autor, ele representa a forma não-pessoal da flexão verbal, ou seja, *ele, porém, pode ser uma infinidade de sujeitos – ou nenhum*<sup>7</sup>, logo,

<sup>6</sup> Benveniste (1995, p. 267) assinala que o discurso, na teoria da enunciação, é tomado tanto pela forma escrita quanto pela oral e se distingue da narrativa histórica.

<sup>7</sup> (op. cit: p, 256)

seria chamado, por Benveniste, de “não-pessoa”. Sendo o “eu” a forma pessoal mais importante da enunciação, também pode ser pensado como parte integrante do “nós”, visto que essa forma se constitui pela união entre o “eu” e o “não-eu”, este último pode ser o “tu”, o “ele”, ou um assunto qualquer que se faz presente no discurso. É interessante perceber como o autor articula as pessoas dentro de um espaço-tempo verbal, abre-se um campo que vai além das linhas escritas no enunciado, pois é possível que a primeira pessoa projete-se fora de si mesma e instaure outras pessoas, é aí que encontramos a marca da exterioridade da língua frente o discurso. Contudo, esse foi apenas um breve exemplo das tantas outras movências enunciativas propostas por Benveniste, mas, por ora, ficamos por aqui.

### 3.1 *Tecendo as análises a partir de Ducrot*

Não apenas Benveniste se debruçou sobre a teoria da enunciação, mas, também, outros importantes teóricos, entre os quais Oswald Ducrot é uma referência. Partiremos de sua teoria polifônica para alinhar nossas análises.

Barbisan e Teixeira (2002) definem polifonia como a composição de várias vozes ou instrumentos musicais que se sobrepõem e cada qual emite um som distinto. Se tomarmos essa ideia em um nível linguístico, não será diferente, pois o enunciado, para Ducrot, nada mais é do que o encontro de diversas vozes, justapondo diferentes pontos de vista. Assim, o enunciado possui determinadas funções que merecem destaque: temos o *locutor*, o qual se define como o responsável pelo enunciado, ou seja, ele responde pelas marcas da primeira pessoa – Ducrot (1987) assinala, a respeito disso, que o locutor e o autor não representam a mesma figura, sendo o primeiro apenas uma ficção no enunciado e este último o sujeito empírico, o qual não possui relevância quando tratado pela teoria; temos, também, os *enunciadores*, os quais não representam pessoas, mas tão somente configuram os argumentos, o(s) ponto(s) de vista postos pelo locutor no enunciado, encontram-se na ordem do abstrato, por isso não lhes são atribuídos palavras ou pronomes pessoais. Para fins didáticos, Ducrot (1987, p. 193) faz certa analogia em que autor e personagem possuem a mesma relação que locutor e enunciador, isto é, “o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes”.

Na análise que seguirá, faremos uma breve retomada do texto já mencionado, focando a polifonia ducrotiana. Para que não se torne exaustivo, exemplificamos apenas algumas estrofes do poema.

Texto 1: O mundo mágico das crianças

Criança tem que estudar

Criança também tem que conversar

Não pode gritar

E não silenciar.

Este texto possui um enredo interessante. No enunciado “Criança tem que estudar, criança também tem que conversar”, temos as vozes do locutor L’, que possui asserção com o enunciador E1’, afirmando a ideia de que a criança tem que estudar. No entanto, quando o advérbio “também” surge no enunciado, ocorre a inserção de um novo enunciador E2’, o qual vai trazer uma nova ideia de que a criança não apenas tem o direito de estudar, mas, ainda, de conversar. Nesse ponto, temos um caso de pressuposição, ou seja, o locutor L’ concorda com o enunciador E1’, *pressupondo* uma ideia, porém, com o acréscimo do advérbio, há uma identificação entre L’ e E2’, originando um *posto* que se justapõe ao argumento primeiro.

O enunciado “Não pode gritar e não silenciar” também revela certo antagonismo quando contrapõe o argumento anterior de que se pode conversar, marcando outro ponto de vista e, por conseguinte, um novo enunciador, denominado E3. Do mesmo modo, “gritar” e “silenciar” são contrapostos por uma negação, pois compreendemos o nexos “e” com sentido adversativo e não aditivo. Assim, temos, no discurso, uma sequência de contra-argumentos, primeiramente, nos mostrando que a criança tem que conversar e não pode gritar e, em outro momento, que não pode silenciar. Fica bastante evidente o movimento dos enunciadores no discurso. Nesse exemplo, é possível resgatar um importante fundamento de Ducrot em sua teoria polifônica, o da negação da unicidade do sujeito no discurso, pois, conforme mostramos, um enunciado só tem valor se houver essa troca entre as vozes dos personagens que se colocam, de algum modo, no texto. Se pensarmos na linguística textual, tínhamos um muro que separava o sujeito da linguagem. Mas os estudos enunciativos derrubaram essa barreira a partir do momento em que trouxeram o sujeito para o centro dos estudos da linguagem, e Ducrot não só tomou a noção do sujeito como objeto de estudo, mas, também, o pluralizou, trazendo para o debate os diferentes sentidos que se pode encontrar no discurso.

No entanto, sabemos que uma teoria não consegue dar conta de tudo e, mesmo tratando da exterioridade, a teoria da enunciação deixou alguns aspectos para trás, pois o “fora” do enunciado está atrelado ao contexto situacional do texto, isto é, o tempo-espaco da enunciação. Então, tudo que está para além desse cenário ficou alheio à teoria. A partir daí, é chegado o tempo de atravessar novas fronteiras e conhecer os (des)limites do texto e suas tantas outras possibilidades...

#### **4. Análise do Discurso: um movimento de (des)organização da língua**

Exterioridade. Que irrompe. Que movimenta. A história. Que conecta. A língua. Que descompromete. A estrutura. Que provoca. Discursividades. Esse pequeno gancho resume o que, de fato, transgrediu os estudos enunciativos. A Análise do Discurso de linha francesa parte desse vai-e-vem entre o dentro e o fora da língua. Como isso acontece? Através dos sujeitos, que são os mediadores desse movimento. Contudo, pensemos não em um sujeito isolado, mas um sujeito histórico que, em determinadas condições de produção, isto é, em determinado contexto sócio-histórico, se deixa afetar pela ideologia que, por sua vez, afeta os sentidos que ele produz nos seus discursos. É nesse aspecto que a língua se faz presente como base material do discurso, na interlocução entre os sujeitos. Michel Pêcheux (1969), o fundador dessa teoria, vai definir o discurso como *efeito de sentidos que se estabelecem entre interlocutores*. Assim, os estudos discursivos se localizam no entremeio entre o linguístico e o

histórico, (re)teorizando os saberes dos estudos da linguagem, incorporando as noções de sujeito, ideologia e história à língua.

Os estudos pecheuxianos foram vistos como um movimento de resistência às teorias linguísticas, pois desconstruíram a ideia de que a língua deve ser tomada tão somente por uma estrutura formal e pelos rigores dos métodos científicos, promoveram, assim, uma ruptura com o logicismo fortemente difundido pela *gramática gerativa transformacional* de Chomsky e com a linguística saussuriana. Se, por um lado, os estudos linguísticos observam a língua enquanto um sistema homogêneo e organizado, a Análise do Discurso de linha francesa desconstrói essa ideia. Ela (des)organiza a língua. (Des)estabiliza os sentidos – negando a possibilidade de transparência da palavra, imagem ou objeto e, por conseguinte, (des)compromete a estrutura. Assim, a língua, enquanto objeto de análise, perde o foco e, nesse passo, entra o discurso, marcando a exterioridade enquanto parte constitutiva do processo discursivo.

Desse modo, a AD se constitui dentro de um cenário de crise do estruturalismo, em que não só a linguística de Saussure foi revisitada, mas, também, a sociologia de Marx e a psicanálise de Freud, todos estes passaram por uma “subversão” teórica a partir das releituras propostas por importantes pensadores, entre os quais podemos citar Lacan, Althusser, Foucault e Derrida<sup>8</sup>. Tal contexto implica, para Gregolin (2005, p. 104), pensar a linguística sob outra ótica:

Trata-se, portanto, de incorporar aos estudos linguísticos as formulações desenvolvidas por uma nova concepção de ‘história’ – a microhistória, a história do cotidiano, a nova história que olha para o que fazem e dizem os sujeitos do cotidiano [...].

É nesse sentido que compreendemos a AD como uma disciplina de entremeio, pois ela se estabelece entre as relações do sujeito com a língua e a história, tudo a um só tempo, através do discurso. Porém, existe outra importante relação que se encaixa nessa tríade sujeito-língua-história. Estamos nos referindo à ideia de *inconsciente* que, por sua vez, está colada, principalmente, à noção de sujeito. Pois bem, o discurso não se propaga de forma isolada, ele sempre remete a algo que já fora dito antes, ou seja, a outros discursos. Portanto, quando os indivíduos são interpelados pela ideologia, constituindo-se em sujeitos, eles remetem a esses sentidos já-ditos, que estão presentes no interdiscurso, mas isso ocorre de modo inconsciente. Então, temos em sujeito-ideologia-inconsciente uma nova corrente que está atrelada à ideia de discurso.

Compreendida a constituição do discurso nos enlaces da linguagem, pensemos na função do analista de discurso. De que forma ele operacionaliza todo esse emaranhado de noções? A premissa primeira é o objeto QUE, nesse caso, se desenha em torno do *discurso*. O desa(fio) do analista fica por conta de conseguir desengatar os nós tramados pelo dentro e pelo fora da língua. Para tanto, tem de cumprir pelo menos duas

---

<sup>8</sup> Paul Henry (1969) destaca que os referidos autores fizeram uma releitura da tríplice aliança estruturalista (Marx, Saussure e Freud), ambos considerando a questão do sujeito como aspecto fundamental em seus estudos. Contudo, o autor percebe que Foucault, Lacan e Derrida tomam o sujeito a partir da ordem da impossibilidade, não conseguindo escapar do “jogo ou ordem do signo”, permanecendo preso à linguagem, seja a partir da ordem do discurso (Foucault), seja pela ordem do signo (Derrida) ou do inconsciente (Lacan). Por outro lado, Althusser vai pensar o sujeito a partir da ideologia, ela que irá determinar o sujeito. Assim, sua retomada teórica gira em torno do materialismo histórico de Marx e não levanta muitos questionamentos acerca da linguagem. Para Henry, este é o ponto em que residem as diferenças entre Althusser e Pêcheux, já que este último entrelaçará linguagem-ideologia-história para abordar as noções de sujeito e discurso.

tarefas: primeiramente, procurar, na linguagem, as pistas que sugerem um efeito de evidência e de unidade de sentidos impostos pelos sujeitos nos seus discursos e, depois, pensar por quais razões os sujeitos articulam apenas determinados sentidos, permitindo que outros tantos fiquem em silêncio. Para Mittmann (2007, p. 154), isso também configura um papel político, pois:

O analista de discurso, diante da realidade social em que vive, ao pensar a metodologia de análise, não pode colocar-se como um copista reafirmador de posicionamentos da elite política e mercantil. Não pode confirmar consensos de objetividades e estatísticas reafirmadoras dos dizeres legitimados.

Desse modo, o analista irá traçar certos recortes de análise, os quais o mobilizam por alguma razão, inclusive por alguma causa política. Mas não se trata de analisar todo o texto, pois compreendemos que uma análise não dará conta de todos os escapes de sentidos do mesmo, isto é, não conseguimos colocar tudo em um único texto, há uma infinidade de sentidos que ficam de fora e é também por isso que o compreendemos como um elemento aberto e heterogêneo. Para Orlandi (2006, p. 160), “O texto só é ‘fechado’ em sua interioridade enquanto espaço simbólico. Discursivamente ele é ‘aberto’ à exterioridade, se relaciona com o contexto e com os demais textos”. Assim, o fechamento simbólico do texto pode ser representado de formas diversas, mas gostamos de um exemplo particular, citado por Indursky (2009). Trata-se do uso do ponto final, este é sinal vivo da tentativa do autor em marcar os sentidos como evidentes no texto, pois o ponto final simboliza a ideia de fechamento, seria como se todos os sentidos estivessem ali e o texto em completude. A autora denomina esse passo como efeito-fecho e o compreendemos como algo inevitável no processo de escritura.

Em suma, compete ao analista de discurso discutir os processos de (re)significação que ocorrem no texto. Nosso caso irá tratar do discurso pedagógico, bem como a forma como os sujeitos se movimentam e movimentam os saberes e os sentidos dentro das formações discursivas em vigor.

#### 4.1 Partindo para as análises...

*Chamo escola perfeitamente correspondente ao seu fim aquela que é uma verdadeira oficina de homens, isto é, onde as mentes dos alunos sejam mergulhadas no fulgor da sabedoria [...] onde absolutamente tudo seja ensinado absolutamente a todos.*

*Comenius*

É a partir do seu estatuto de cientificidade que o discurso pedagógico (DP) se apropria de saberes tidos como legítimos e passa a difundi-los como verdades incontestáveis. Nesse cenário, o professor aparece, é claro, como a figura detentora do conhecimento e de uma exemplar conduta moral e cívica, enquanto o aluno é o sujeito que vai à escola para ser instruído por ele. Esse é o ideário de escola proposto por Comenius, ainda no século XVII, quando institui sua didática magna, ou a “arte de ensinar”, mas sabemos que essas vozes ainda reverberam no discurso pedagógico (DP), em pleno século XXI. Assim, o que faz esse modelo se perpetuar no tempo nada mais é do que um fato de caráter ideológico. Para Althusser (1985), é justamente por estar vinculado a esse status social, o qual se opõe ao senso comum, que o discurso

pedagógico veste-se de uma aparente neutralidade, competindo à prática de ensino reproduzir os saberes da classe dominante.

O autor (*ibidem*), ao abordar a noção de “Aparelhos Ideológicos de Estado” – (AIE)<sup>9</sup>, imputa à escola um papel dominante diante dos demais aparelhos. Isso porque, após a Revolução Industrial, com a massificação do ensino, grande parte das pessoas, para não dizer todas, passou pelo processo de *formação* escolar (inculcação). E é, por tanto, através desse discurso que se faz a reprodução/transformação das condições de produção e determina-se a relação dominante-dominado entre os sujeitos condicionados ao sistema. Conforme o autor, isso acontece tanto pelo papel de *agente de exploração* (nesse caso, o compreendemos como sendo o professor), o qual ensina “a consciência ‘profissional’, ‘moral’, ‘cívica’, ‘nacional’ e apolítica”, quanto pela condição de *agente de repressão* (o aluno), o qual aprende que deve “saber comandar, fazer-se obedecer ‘sem discussão’” etc.

Assim, dentro das condições de produção devidamente indicadas, pensemos a escola não somente como uma formação ideológica repressora e autoritária, que funciona tal qual uma máquina meramente reprodutiva, mas, também, como um espaço para transformação.

Pêcheux (1969), ao revisitar a noção de ideologia proposta por Althusser, determina que dentro das condições de produção de um discurso discorrem certas *relações de forças*, que marcam os lugares sociais dos sujeitos, e ele denomina este feito de *formações imaginárias*. Assim, estas representações são as responsáveis por designar, entre os interlocutores, o ideário/imagem que cada um faz de si mesmo e também do outro.

Vejamos, no texto 1, como isso desponta no discurso do sujeito-aluno:

Texto 1: O mundo mágico das crianças

Criança tem que estudar  
Criança também tem que conversar } SD1

Não pode gritar  
E não silenciar. } SD2

Não é questão de querer  
Nem questão de mandar,  
os direitos das crianças  
todos tem que respeitar. } SD 2

Texto 2: O direito das Crianças

Criança tem que ter nome  
Criança tem que ter lar } SD3

<sup>9</sup> Para o autor, há determinadas instituições especializadas (Estado, Igreja, Escola, Sindicatos etc.) que têm por finalidade a reprodução das relações de exploração capitalistas, cada qual dentro de suas especificidades.

Ter saúde e não ter fome  
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer  
Nem questão de concordar  
Os direitos das crianças  
Todos tem de respeitar.

} SD4

Assim, temos na SD1 a seguinte relação: Aluno (B) – Referente/Ensino (R). No discurso do sujeito-aluno, se encontra a imagem: IB(R) e IB(B), isto é, a imagem que o aluno faz do ensino e a imagem que ele faz dele mesmo enquanto estudante. Portanto, temos em IB(B) certa reafirmação, pelo aluno, de saberes pré-construídos de uma formação discursiva (FD) pedagógica, em que reside a ideia de que a criança deve ser protegida por seus direitos, mas, para que possamos compreender melhor esse acontecimento, é preciso fazer uma breve retomada histórica.

Recorrendo a Ariès (1988), sabemos que, no século XVII, devido a um forte movimento de moralização da humanidade, promovido pelos reformadores católicos ligados à Igreja (vimos isso em Comenius), instituiu-se na família a ideia de afetividade, algo que não ocorria antes, e a criança – nesse novo contexto familiar – passa a adquirir um espaço central, a família se organiza em torno dela. Antes disso, a criança era vista como um “mini-adulto”, todas as suas ações, inclusive as de aprendizagem, aconteciam junto aos adultos, e foi a partir do surgimento da escola que se oficializou o status social da criança. Daí a necessidade de implementar direitos voltados para a questão infantil. No entanto, sabe-se que, dentro de um convívio social, instituir direitos implica, obrigatoriamente, o cumprimento de certos deveres, e foi, justamente, o espaço escolar que doutrinou a criança ao uso de regras, as quais a tornariam um sujeito moralmente correto, conforme a premissa cristã vigente. Isso tudo não deixa de estar ligado ao discurso pedagógico, que coíbe a voz do aluno, tomando-o como a-moral, que precisa ser ensinado por um adulto, bem como seguir o seu exemplo, pois é somente este último que detém os saberes e as condutas corretas. Em suma, segue-se a seguinte lógica: a criança deve ser protegida pelo adulto, para tanto, tem de cumprir seus deveres, caso contrário, estará sujeita a punição. No contexto escolar, poder-se-ia facilmente exemplificar com os dizeres do professor: “você pode brincar, se fizer a lição”, ou “se não fizer a lição, ficará sem recreio”.

Portanto, esse pulo na história nos permite compreender que, ao se colocar no lugar de aluno, o sujeito assume uma posição dentro da FD pedagógica, reafirmando a necessidade de cumprir o dever que lhe é imposto e, ao mesmo tempo, legitima os saberes dessa FD quando acrescenta o seu direito de poder conversar ao compromisso de estudar. Desse modo, percebemos que os sentidos do discurso desse sujeito apontam para o silenciamento que, muitas vezes, lhe é imposto pelo DP. Por isso, se cruzarmos a SD 1 com a SD4, veremos que a palavra estudar deriva para sentidos diferentes, pois, quando referida pelo sujeito-adulto, o que está em questão é tão somente o direito da criança, mas silencia o fato de que ela deverá cumprir certas normas e de que se não o fizer estará sujeita à coerção, fato que talvez suponha certa neutralidade. Já para o sujeito-aluno, o sentido desliza para a seguinte lógica: não só tenho deveres a cumprir, mas também direitos a usufruir. Tal deslizamento de sentido pode marcar no imaginário

do sujeito-aluno dois lugares sociais distintos, instaurando, nesse passo, duas posições sujeito na FD pedagógica.

Segundo Orlandi (2006), é característico do discurso pedagógico provocar a irreversibilidade da relação entre os interlocutores, na medida em que a palavra é prioritariamente do professor, marcando, em muitos casos, o silêncio do aluno, afinal, conforme Ariès (*ibidem*), o próprio significado da palavra *infância* tem como origem *aquele que não fala*. Esta marca de repressão da fala, imposta pelo DP, aparece na SD1, quando o sujeito-aluno nega o direito ao grito ao mesmo passo que deve romper com o silenciamento indesejado. Isso é bastante recorrente na fala do professor ao mencionar: “respondam, por favor”, ou “falem um de cada vez e mais baixo”, ou, ainda, “permaneçam em silêncio, sim?”.

Por fim, cabe ressaltar que todos esses dizeres, seja qual for a posição-sujeito em que estiverem inseridos, nada mais são do que reproduções de discursos outros, que refletem, na língua, as movências do histórico-ideológico. No entanto, esse fato é contornado pelo inconsciente, de modo que o sujeito acredita ser a fonte única do seu discurso. E os sentidos, nesse contexto, são tomados como errantes, divagando entre o dizer e o dito, deixando escapar as evidências...

## 5. Escovando as últimas palavras...

*Logo pensei de escovar palavras, porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.*

Manoel de Barros

Chegamos ao fim da retomada das três teorias. Evidentemente que não se trata de atribuir um juízo de valor a cada uma delas, mas sim posicionarmo-nos, assumindo uma postura teórica. Isso é determinante no fazer docente. O professor que trata com os saberes da Linguística Textual será aquele que, muitas vezes, se restringirá em olhar apenas para o texto, para o seu enquadramento linguístico, considerando tão só os saberes cognitivos e apagando, não raro, a historicidade da língua. Já os educadores da enunciação e da análise de discurso conseguem articular saberes/viveres que estão do outro lado do texto, na sua exterioridade. Conseguem, cada um a seu modo, olhar para o sujeito do discurso, a enunciação restringindo-se ao campo situacional da enunciação e a análise do discurso caminhando para a historicidade instaurada no discurso.

Em suma, para o nosso ponto de vista, o desejo que vigora é o de um olhar mais apurado sobre o texto, ultrapassando as margens da linguística, pensando, também, nas mãos que o escrevem, nas condições em que vivem e nas *significâncias remontadas* de seus dizeres. Seremos, então, aos moldes do poeta, mais do que educadores, mas escovadores de palavras, curiosamente atentos aos clamores antigos de cada uma delas, desbravando a nebulosa em que elas se encontram, procurando compreender as resistências e os silêncios dos dizeres através da movência dos sentidos...

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ARIÉS, Philippe. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LIC, 1981.

BARBISAN, Leci Borges; TEIXEIRA, Marlene. Polifonia: origem e evolução do conceito em Oswald Ducrot. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 56-68, 2002.

BARBISAN, Leci Borges; FLORES, Valdir do Nascimento. Sobre Saussure, Benveniste e outras histórias da linguística. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). *Convite à linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1987.

BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIN, F. BENTES, AC. (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. v. 1, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003).

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral vol.I*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995.

CHOMSKY, Noam. *Regras e representações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DELEUZE, Gilles. *Abecedário Gilles Deleuze: letra P de professor*. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=JagcUtuYd4o>, 1988.

DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_\_. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Michel Pêcheux e a história epistemológica da linguística. *Revista Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, n. 1, p. 99-111, junho, 2005.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

INDURSKY, Freda. A escrita à luz da Análise do Discurso. In: CORTINA, Arnaldo; NASSER, Silvia M. G. C. *Sujeito e linguagem*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

\_\_\_\_\_. O Texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzi (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

KARNOPP, Lodenir. Linguística textual. In: FLÔRES, Onici (org.). *Teorias do texto e do discurso*. Canoas: Ed. Ulbra, 2006.

KOCH, Ingedore G. V. A construção de objetos-de-discurso. *Revista Aled*, v. 2, n. 1, 2002.

\_\_\_\_\_. O texto: construção de sentidos. *Revista Organon*, Porto Alegre, v. 9, n. 23, p. 33-48, 1995.

MITTMANN, Solange. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, M. C. L. (orgs.) *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Clara Luz, 2007.

ORLANDI, Eni P. Para quem é o Discurso Pedagógico. In: \_\_\_\_\_. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2006.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1997.

ROCHA, Ruth. *O direito das crianças*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 26 ed. São Paulo: Cultrix, 2004.