

Educação & Realidade

v. 36, n. 3, set./dez. 2011

publicação quadrimestral da FACED/UFRGS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Reitor: Carlos Alexandre Netto

Faculdade de Educação

Diretor: Johannes Doll

Editor-Chefe: Luís Armando Gandin

Editores Associados: Simone Moschen Rickes, Gilberto Icicle e Nalú Farenzena

Conselho Editorial

Membros Internacionais: Ana Amélia Amorim Carvalho - Universidade do Minho - Distrito de Braga - Portugal; Antônio Nóvoa - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal; Boaventura de Souza Santos - Universidade de Coimbra - Coimbra - Portugal; Carlos Skliar - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Buenos Aires - Argentina; Daniel Schugurensky - University of Toronto - Toronto - Ontário - Canadá; Gary Anderson - New York University - Nova York - Estados Unidos; George Yudice - New York University - Nova York - Estados Unidos; Gustavo Fishman - Arizona State University - Tucson - Arizona - Estados Unidos; Ines Dussel - Faculdade Latino-americana de Ciências Sociais - Buenos Aires - Argentina; Jorge Ramos do Ó - Universidade de Lisboa - Lisboa - Portugal; Jurjo Torres Santomé - Universidade de Coruña - Corunha - Galícia - Espanha; Lesley Barlett-Teachers College - Columbia University - Nova York - Estados Unidos; Manuel Jacinto Sarmento - Universidade do Minho - Braga - Distrito de Braga - Portugal; Eugénia Vilela - Universidade do Porto - Porto - Portugal; Stephen Ball - University of London - Londres - Inglaterra; Tristan McCowan - Institute of Education of London - Londres - Reino Unido.

Membros Nacionais: Alice Ribeiro Casemiro Lopes - UFRJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Ana Luiza Smolka - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Ana Mae Barbosa - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Anna Maria Pessoa de Carvalho - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Antonio Flávio Moreira - Universidade Católica de Petrópolis - Petrópolis - Rio de Janeiro - Brasil;

Antonio Joaquim Severino - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Cleci Maraschin - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Denise Mayrelles de Jesus - UFES - Vitória - Espírito Santo - Brasil; Emilia Freitas de Lima - UFSCAR - São Carlos - São Paulo - Brasil; Fernando Becker - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Gaudêncio Frigotto - UERJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Gelsa Knijnik - UNISINOS - São Leopoldo - Rio Grande do Sul - Brasil; Gilka Girardello - UFSC - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil; Guacira Louro - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Janete Maria Lins de Azevedo - UFPE - Recife - Pernambuco - Brasil; João Wanderlei Gerdal - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Leandro de Lajonquière - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Lino de Macedo - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Lucia Rabello de Castro - UFRJ - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Luciano Mendes de Faria Filho - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Marcia Strazzacappa - UNICAMP - Campinas - São Paulo - Brasil; Marcia Tiburi - Instituto Mackenzie - São Paulo - São Paulo - Brasil; Maria Alice Nogueira - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Aparecida Paiva - UFMG - Belo Horizonte - Minas Gerais - Brasil; Marília Sposito - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Marisa Vorraber Costa - ULBRA - Canoas - Rio Grande do Sul - Brasil; Nadja Hermann - PUC - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Rosa Maria Bueno Fischer - UFRGS - Porto Alegre - Rio Grande do Sul - Brasil; Rosália Duarte - PUC - Rio de Janeiro - Rio de Janeiro - Brasil; Sergio Coelho Farias - UFBA - Salvador - Bahia - Brasil; Vitor Paro - USP - São Paulo - São Paulo - Brasil; Wladimir Antonio Garcia - UFSC - Florianópolis - Santa Catarina - Brasil.

Revisão: Maria Conceição Lopes Fontoura e Edson Leonel de Oliveira | **Bibliotecária Responsável** - Neliana Schirmer Antunes Menezes | **Produção Visual** - Central de Produções/FACED/UFRGS | **Projeto Gráfico** - Aldaneí Areias | **Editoração Eletrônica** - Edson Leonel de Oliveira | **Atendimento ao Assinante** - Salety Kolas | **Bolsista** - Annelise Ribeiro | **Capa** - Vera Lúcia Gliese | **Citação** - CANDIDO, Antonio; CASTELLO, José Aderaldo. **Presença da Literatura Brasileira - III**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. P. 216-219.

Assinatura e números avulsos

Pedidos de assinatura devem ser enviados, juntamente com cheque cruzado em nome de *Educação & Realidade*, para: *Educação & Realidade* | Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, s/nº, prédio 12201, sala 902 | 90046-900 | Porto Alegre | RS – Brasil

Informações:

educereal@ufrgs.br | http://www.ufrgs.br/edu_realidade | Telefone: (51) 3308 3268

set./dez. 2011

LÍNGUA, DISCURSO E SUJEITO NA EDUCAÇÃO₃



DADOS INTERNACIONAIS DA CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

Educação & Realidade - v. 1, n. 1 (fev. 1976). Porto Alegre:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de
Educação, 1976-

Quadrimestral. Anual de 1976 a 1978. Trimestral de 1979 a 1985.
Semestral de 1986 a 2008.

ISSN 0100-3143

1. Educação - Periódicos. I Universidade Federal do Rio Grande
do Sul. Faculdade de Educação.

CDU 37(05)

Neliana Schirmer Antunes Menezes - CRB 10/939

Fontes Indexadoras Nacionais

Bibliografia Brasileira em Educação. INEP/MEC
Boletim do Centro de Documentação. IESAE/FGV
Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas
Sumários de Educação. Faculdade de Educação/USP
Sumários de Periódicos em Educação. Faculdade de Educação/USP

Fontes Indexadoras Estrangeiras

Boletín de Resúmenes Analíticos/Bulletin of Analytical Abstracts/ Bulletin de
Résumés Analytiques. CRESAL/UNESCO, Caracas.
Clas-Citas Latinoamericanas en Sociología, Economía Y Humanidades. CICH/
UNAM, México.
IRESIE - Índice de Revistas en Educación Superior y Investigación Educativa.
CEUTES/UNAM, México.
LAPTOC (Latin American Periodicals Tables of Contents)
DOAJ - Directory of Open Access Journals
Latindex - Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas
de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Educação & Realidade
Faculdade de Educação/UFRGS
Av. Paulo Gama, 110, Prédio 12201, 9º andar
90046-900 – Porto Alegre – RS – Brasil
Fone: (0xx51) 3308 3268
Fax: (0xx51) 3308 3985
e-mail: educreal@ufrgs.br
http://www.ufrgs.br/edu_realidade



C O N T E N T S S U M Á R I O

Editorial	637	Editorial
<i>Thematic Section: Language, Discourse and Subject in Education</i>		<i>Seção Temática: Língua, Discurso e Sujeito na Educação</i>
Foreword to the Thematic Section Dóris Maria Luzzardi Fiss Regina Maria Varini Mutti	643	Apresentação da Seção Temática Dóris Maria Luzzardi Fiss Regina Maria Varini Mutti
Stops on Words: the language of skills in enunciation and writing Jacqueline Authier-Revuz	651	Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita Jacqueline Authier-Revuz
Which Subject? Claudine Normand	681	É Sobre qual Sujeito? Claudine Normand
The House and the Street: a political and social relation Eni Puccinelli Orlandi	693	A Casa e a Rua: uma relação política e social Eni Puccinelli Orlandi
National Languages in the National Educational System for Development in Mozambique Lourenço Eugénio Cossa	705	Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique Lourenço Eugénio Cossa
The Teacher's Voice: beyond outrage Dóris Maria Luzzardi Fiss	727	O Dizer da Professora: para além da indignação Dóris Maria Luzzardi Fiss
Resonances of Ambivalence and Resistance in a Classroom Leonidas Roberto Taschetto	747	Ressonâncias de Ambivalência e Resistência em uma Sala de Aula Leonidas Roberto Taschetto



The Difficulty in Mathematics on Students' Discourse: resonances of meaning from a discourse Marisa Rosâni Abreu da Silveira	761	A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso Marisa Rosâni Abreu da Silveira
Analysis of an Internet Pedagogical Forum of Discussion Fernando Hartmann	781	Análise de um Fórum Pedagógico de Discussão na Internet Fernando Hartmann
The First Teachers of Claudia City between 1978 and 1980: who has come? Cristinne Leus Tomé	799	As Primeiras Professoras de Cláudia-MT entre 1978 e 1980: quem veio? Cristinne Leus Tomé
The in-training Research Analyst: notes for analytical practice Aracy Ernst-Pereira Regina Maria Varini Mutti	817	O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica Aracy Ernst-Pereira Regina Maria Varini Mutti
<i>Other Themes</i>		
A Longitudinal Research about Teachers and Computers Gilberto Lacerda Santos	837	Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores Gilberto Lacerda Santos
Word Mastery and Teachers' Training Leandro de Lajonquière	849	A Mestria da Palavra e a Formação de Professores Leandro de Lajonquière
The Family Health Program and the Government of Populations César Augusto Trinta Weber	867	Programa de Saúde da Família e o Governo das Populações César Augusto Trinta Weber
From What They Are Worth to What They Can Do: the bodies of Quincas Wateryell Michele de Freitas Faria de Vasconcelos Fernando Seffner	883	Do que Vale para o que Pode: corpos de Quincas Berro Dágua Michele de Freitas Faria de Vasconcelos Fernando Seffner
The Psychologizing of the Self: materials for a genealogy of inner world's discovery Fernando Álvarez-Uría	911	La Psicologización del Yo: materiales para una genealogía del descubrimiento del mundo interior Fernando Álvarez-Uría

Os artigos publicados em *Educação & Realidade*, no que se refere a conteúdo, correção linguística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.



Editorial

Palavra, discurso, texto, linguagem. Parece evidente que esses termos são caros à Educação. Tão caros quanto conturbados e tão discutidos quanto desejados. Há temáticas que não se esgotam, que não cabem num campo, que não se estilhaçam em fragmentos palatáveis apesar dos esforços. O discurso e as questões que orbitam em torno da linguagem são exemplos dessa dimensão, dessa natureza movediça com a qual a Educação se enfrenta, seja na tentativa de compreender os meandros de ensinar e aprender, seja na própria prática de educar.

Como espaço sempre aberto, o discurso é operação difícil de ser contornada para aqueles que obruam no seio da atividade educacional. Numa diversidade de teorias e perspectivas ele foi – e tem sido – colocado na ágora da discussão educacional, circunscrevendo boa parte da produção da pesquisa em Educação.

Com efeito, em virtude da sua importância e da relevância das discussões que enseja, o tema do discurso é a escolha de *Educação & Realidade* para a seção temática deste número. Essa seção foi proposta e organizada pelas colegas Regina Maria Varini Mutti e Dóris Maria Luzzardi Fiss que apresentam ainda de maneira pontual e articulada os textos que reuniram e que apresentamos aqui.

Desde que a chamada *virada linguística* fez a ideia de linguagem inverter a sua destinação, deixando de ser compreendida como uma produção única do sujeito, mas, ao contrário, produzindo-o, os problemas relativos à linguagem – ao invés de se apaziguarem e encontrarem soluções mais confortáveis – não cessaram de se multiplicar. Da mesma forma, as implicações para a Educação não interrompem o fluxo contínuo de abordagens que emergem a partir de

tais problemáticas.

Como não poderia deixar de ser, a seção temática aqui reunida, em dez textos e uma competente apresentação, foca o discurso segundo um determinado ponto de vista, aduzindo à sua análise. Numa perspectiva heterônoma, a análise de discurso empreendida nesses trabalhos encontra lugar como ferramenta para a Educação – o leitor irá encontrar, portanto, na apresentação da seção, uma discussão certamente ainda mais qualificada, porquanto realizada pelas próprias organizadoras.

Como de praxe, os textos ulteriores deste número são organizados sob o título de *Outros Temas*, para bem marcar a diversidade de trabalhos que nos chegam. A seleção aqui contida, entretanto, trata basicamente de informática, psicologia, palavra, saúde, corpo, sexualidade, além dos temas já clássicos na Educação como é o caso da formação de professores.

O primeiro texto dessa seção chama-se *Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores*, de autoria de Gilberto Lacerda Santos, no qual o autor trabalha sobre o tema dos computadores na Escola e a percepção de seis professores do Distrito Federal que, em suas dissertações de mestrado, investigaram a maneira como professores da rede pública utilizam a tecnologia. O trabalho, ao indagar sobre os critérios de escolha dos professores, possibilita a listagem de recomendações acerca do uso da tecnologia na Escola Básica.

A Mestria da Palavra e a Formação de Professores é o artigo de Leandro de Lajonquière, segundo o qual há uma relação necessária entre a maestria da palavra e o laço social. Apoiado num referencial psicanalítico, o texto pergunta sobre a palavra como desdobramento inerente ao laço social e, portanto, chave para a formação de professores – tarefa que, segundo ele, a educação à distância põe em dúvida.

Em *Programa de Saúde da Família e o Governo das Populações*, César Augusto Trinta Weber analisa, a partir da perspectiva foucaultiana, políticas de governo e suas implicações educativas em programas de saúde da família. Ele configura tais programas como estratégias, subsumidas em dispositivos de biopolítica e governo das populações.

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos e Fernando Seffner descrevem e analisam as relações entre álcool/drogas e gênero no trabalho chamado *Do que Vale para o que Pode: corpos de Quincas Berro Dágua*. O artigo narra um estudo feito em um Centro de Atenção Psicossocial, no qual os autores discutem modos de subjetivação e a potência do corpo no ambiente em tela.

Por fim, apresentamos *La Psicologización del Yo: materiales para una genealogía del descubrimiento del mundo interior*, de Fernando Álvarez-Uría. Nesse trabalho em espanhol, o autor problematiza a emergência no mundo ocidental de uma concepção de sujeito na qual o processo de individuação, a criação da psicanálise e a formação de um sujeito imaginário conduziram a especificação de um mundo interior secularizado. A partir desse diagnóstico, o autor pondera sobre a relação desse mundo interior com a existência do mundo social.

Outros temas, portanto, complementa a sequência qualificada de textos da seção que dá nome a este número de *Educação & Realidade*, diversificando e aprofundando, ao mesmo tempo, a discussão que a revista tem oferecido aos leitores nestes muitos anos de existência.

Boa leitura!

Luis Armando Gandin - Editor-Chefe

Gilberto Icicle - Editor Associado

Nalú Farenzena - Editora Associada

Simone Moschen Rickes - Editora Associada



Apresentação

Língua, Discurso e Sujeito na Educação

**Dóris Maria Luzzardi Fiss
Regina Maria Varini Mutti**

Há mais de um ano, nosso Grupo de Pesquisas sobre Educação e Análise de Discurso se colocou o desafio de organizar um espaço de socialização de uma parte do que temos produzido na interface da educação e estudos da linguagem. Essa proposição veio acompanhada de uma possibilidade: a organização de uma Seção Temática, contendo 10 artigos, e a sua submissão à avaliação da Equipe Editorial da Revista Educação & Realidade. Seguiu-se a isso uma tomada de decisão: investir nessa possibilidade. Uma decisão como esta acarreta compromissos e produz enlases inusitados. De tais compromissos e enlases surgiram diálogos entre os integrantes do Grupo de Pesquisas e outros pesquisadores de instituições ora próximas ora distantes daquela em que atuamos. De qualquer forma, professores e pesquisadores cujas crenças e práticas convergem em certos pontos a partir dos quais se constitui a identificação temática, teórica ou metodológica que caracteriza esta Seção Temática. Convites foram feitos. Textos foram endereçados a nós.

Ao fim de quase um ano, tínhamos um conjunto expressivo de artigos – todos igualmente relevantes, seja pela originalidade na abordagem das pesquisas, pelo modo como as concepções eram trabalhadas, pelas inquietações suscitadas, descobertas feitas ou por fazer. As histórias desses textos contam dos caminhos de autores oriundos de instituições variadas, algumas do além mar. Textos que também, eles próprios, têm uma história de produção da qual faz parte o pertencimento a esta Seção, que envolve, além dos próprios autores, os mediadores, os tradutores, os revisores de tradução, enfim os leitores em que nos constituímos de trabalhos de colegas com quem reconquistamos espaços de conversa sobre nossos fazeres e prazeres de pesquisadores e de professores. Alguns textos que foram traduzidos especialmente para esta Seção Temática,

portanto, inéditos em língua portuguesa, alguns textos que foram produzidos em função dos convites que fizemos. Todos eles, textos instigantes que indicam os itinerários de estudo de seus autores desde os contextos em que estão inscritos.

Pensar a Educação como um campo disciplinar significa compreender que este não se constitui como espaço de fronteiras fechadas, mas que, paradoxalmente, está sempre em relação com o seu exterior, ou seja, com elementos do saber que vêm de outros campos, que se atravessam e figuram no seu próprio interior, reclamando sentido. A noção de interdiscursividade permite compreender que os estudos do campo da Linguagem entrem para o campo da Educação como um exterior que passa a figurar no interior mesmo, fazendo parte dele, de tal modo que os movimentos de desestabilização provocados atingem e modificam ambos os campos.

Nessa perspectiva, esta Seção Temática se propõe a mostrar a potência do encontro da área da educação com estudos procedentes da linguística e que, corporificando uma área de pesquisa, obtiveram seus espaços específicos de significação teórica e analítica, como uma memória estável, mas sempre em construção, pelos sujeitos que a significam de acordo com as demandas de suas existências históricas. As disciplinas e áreas temáticas, dinamicamente, se especificam, se subdividem no movimento do confronto com sentidos de outras áreas, ao serem retomadas nas enunciações dos sujeitos em seus contextos. Por este motivo podemos, situados na Educação, trazer questões de Língua, de Enunciação, de Análise de Discurso, dizer do modo como estes estudos se territorializaram no nosso contexto de pesquisa em Educação, marcando a singularidade de uma área temática de pesquisa, sua originalidade e relevância.

Destarte, esta Seção Temática aponta à produção acadêmica de pesquisadores que articulam educação e discurso. Nos estudos apresentados, destaca-se uma característica que lhes é comum: a necessidade de interrogar como estão sendo narrados, subjetivados e identificados os sujeitos na contemporaneidade, seus discursos, suas práticas. Cada artigo apresenta e discute importantes conceitos desde perspectivas que não se excluem, mas propõem pensar língua, sujeito e discurso a partir de um lugar também heterogêneo e sempre em movimento. Todos os autores recuperam a análise de discurso a partir de enfoques distintos, mas inter-relacionados, como um fio condutor das práticas desenvolvidas. Visam à compreensão de fenômenos ora mais próximos do campo das concepções ora mais próximos do campo que coloca os fazeres e os dizeres em diálogo em torno de acontecimentos do cotidiano que inquietam, surpreendem e nos convidam a lançar um olhar epistemologicamente mais curioso sobre os muitos fatos que ocorrem dentro e fora dos espaços escolares ou na interface desses espaços com outras instituições sociais.

Pretende-se evidenciar os diferentes discursos que formam as identidades, as complexas redes de significados a partir das quais os sujeitos se produzem em variadas posições enunciativas e, ademais, o intrincado trabalho realizado pelo analista de discurso no encontro com as relações pedagógicas em suas formas

de manifestação. Esta Seção sublinha a riqueza de investigações que se têm constituído a partir dos dispositivos teórico-analíticos propostos pela Análise de Discurso (AD), as importantes contribuições desta disciplina de entremeio para outros campos do saber atravessados por sentidos educacionais, concorrendo, portanto, para o avanço dos modos como tais temas têm sido tratados.

No que tange à AD, cabe destacar que, enquanto disciplina de entremeio, como esclarece Orlandi (1996), ela se faz “[...] no espaço indistinto das relações entre disciplinas, relações estas que não são quaisquer umas, mas que têm sua especificidade” (p. 23). Portanto, a AD não se institui especialista em qualquer área, se situando no universo do conjunto das disciplinas de interpretação e se propondo, enquanto campo de análise, o campo dos espaços discursivos não estabilizados logicamente. Implica, portanto, um trabalho que se efetiva a partir dos múltiplos registros dos mundos cotidianos relacionados aos modos pelos quais os sujeitos praticam seus discursos e, neles, se significam. E é este ponto específico que permite surpreender o que torna relevante o encontro entre Educação e Análise de Discurso desde uma perspectiva que compreende o sujeito como instado a significar e produzir os seus sentidos; sujeito interpretante, inclusive em relação ao discurso pedagógico. A Educação, como campo em aberto, significa-se, aqui, na relação com o outro campo do conhecimento, que é o da língua(gem).

Igualmente com destaque ao caráter em aberto, Michel Pêcheux propõe a AD, caracterizando-a como disciplina de interpretação/descrição; no artigo *A Análise de Discurso: três épocas* (1983) (Pêcheux, 1997), o autor refere-se a três momentos articulados à constituição da AD. A AD1, relacionada à exploração metodológica da noção de maquinaria discursivo-estrutural, enfatiza a tomada de posição estruturalista do autor. A AD2 corresponde ao estudo da justaposição dos processos discursivos à tematização de seu tratamento desigual – segundo Pêcheux (1997, p. 314), “[...] na perspectiva da AD2, estas relações (entre as máquinas discursivas estruturais) são relações de força desiguais entre processos discursivos, estruturando o conjunto por dispositivos com influência desigual uns sobre os outros”. E a AD3, na qual se observa a emergência de novos procedimentos da AD, através da desconstrução das maquinarias discursivas, explodindo definitivamente o procedimento da AD por etapas, com ordem fixa, e abrindo-se importantes caminhos para a abordagem da “[...] questão da heterogeneidade enunciativa que conduz, ao mesmo tempo, a tematizar [...] as formas linguístico-discursivas do discurso-outro” (Pêcheux, 1997, p. 316).

Em tal abordagem, o sujeito é pensado como um sujeito interpretante. E a interpretação está vinculada à possibilidade de ressemantização do mesmo, para além da identificação com uma formação discursiva (o que pode conduzir à produção do novo, da organização original dos elementos), e à constituição do sujeito num novo lugar pela construção de categorias interpretativas. Portanto, Pêcheux problematiza a possibilidade de o sujeito se constituir num novo lugar, propondo o discurso como acontecimento e, assim, como atualização do mesmo – o que vai provocar a abertura do discurso para diferentes significações.

Os trabalhos aqui apresentados exemplificam o potencial teórico-analítico da AD para as mais diversas questões pertinentes à Educação, permitindo compreender aspectos da produção e circulação dos sentidos, seja dentro, seja fora da escola, como parte do funcionamento histórico-social mais amplo. De fato, as materialidades discursivas tomadas para análise nas pesquisas em Educação aqui apresentadas implicam gestos de leitura, supondo descrição e interpretação. E como cada gesto de produção de linguagem está envolvido num processo de interpretação, este trabalho representa leituras em rede, respingando um coletivo de autorias.

O referencial teórico da Análise de Discurso permite entender as relações pedagógicas como heterogêneas, porque capazes de abrigar, em seu interior, posições divergentes. Não são refratárias a mudanças; estas podem ocorrer, representando novas posições de sujeito, novos lugares de significação do pedagógico. Considera-se que esses novos lugares de dizer sejam forçados aos poucos. Pequenas mudanças nas práticas fazem diferença, atingindo as bordas, as fronteiras do território que, afinal, surge com outra forma. Tais alterações se viabilizam mediante as interrogações que os sujeitos se colocam, frente à realidade contraditória que se apresenta, se interpõe, reclamando sentido – o que se relaciona aos muitos sentidos que se movimentam pelos discursos produzidos e que derivam de lugares para além do espaço escolar, num tempo de ousadias, de abertura ao novo, de conquistas, medos, incertezas e autorias que vivemos hoje. O desafio, então, envolve pensar em possibilidades de produção dos espaços escolares e não-escolares como acontecimentos tocados por experiências culturais heterogêneas e processos de produção de identidades que conservem certo encanto e alguma capacidade de gerar espanto, surpresa e prazer.

Em função de todos esses elementos, o principal objetivo desta Seção Temática é mostrar a produtiva contribuição do referencial teórico e metodológico da área de estudos da linguagem e de discursos para as pesquisas em educação, nas quais se pretende, teórica e analiticamente, *analisar discursos*, e considerando os deslocamentos intervalares que os sujeitos realizam enquanto se significam. No entanto, outras finalidades não menos importantes se somam a esta:

- a partir dos estudos desenvolvidos pelo campo da linguagem, de fundamentação e prática teórico-analítica, socializar importantes contribuições para o debate em torno dos processos de produção de identidades pelos sujeitos em espaços tanto escolares quanto não-escolares;
- apresentar maneiras originais de estabelecimento de relações transversas entre diferentes áreas de conhecimento com que dialogam tanto a Educação quanto os Estudos da Linguagem;
- tornar disponíveis textos, ainda inéditos em língua portuguesa e recentemente traduzidos para esta Seção Temática, produzidos por importantes pesquisadores com ênfase nos conceitos de língua, discurso e sujeito,

abrindo-se para diferentes universos de significação à pesquisa educacional;

- desafiar nossos prováveis leitores a descobrir, a partir dos debates e reflexões propostos nesta Seção Temática, outros caminhos e modos de produzir discursos sobre a Educação, desestabilizando sentidos por meio de gestos de autoria que possibilitem a ressignificação do discurso pedagógico e de tudo que a ele está associado – identidade, trabalho docente, processos de subjetivação, ensino e aprendizagem, tendências pedagógicas e assim por diante.

Esta Seção Temática organiza-se em dois grandes Eixos (*I – Língua(gem) e Discurso em Análise* e *II – Análise de Discurso e Educação*) que correspondem a caminhos que apontam aos entremeios das pesquisas em educação e linguagem, ao modo como um e outro campo estão implicados.

No primeiro Eixo Temático, *I – Língua(gem) e Discurso em Análise*, são reunidos artigos situados no campo dos estudos da língua(gem); é desse lugar, ocupado numa perspectiva de inquietação e ousadia, que as autoras constituem as suas próprias posições teóricas, de cujas reflexões emanam possibilidades para pensar as práticas de educação e o modo como a própria língua(gem) permeia a constituição de sujeitos e sentidos, em discursos que regulam a vida em sociedade. Manifesta-se uma interlocução entre a discussão teórica e analítica que propõem e uma abertura para pensar nas relações pedagógicas e seus protagonistas, que se torna o enfoque dos artigos do Eixo II. Desse Eixo I fazem parte os textos traduzidos de Jacqueline Authier-Revuz e Claudine Normand, assim como o texto de Eni Orlandi.

Jacqueline Authier-Revuz, no artigo apresentado – *Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita* – reconhece a linguagem do desejo que fala no mecanismo da língua, a divisão e o descentramento do sujeito, o discurso outro e o Outro no/do discurso, propondo, assim, a análise das modalidades autonômicas a partir das *paradas-sobre-palavras*, que ocorrem em toda enunciação. Considera a falha na e da linguagem em se dizer, o equívoco próprio da língua, ou seja, esses outros sentidos, essas outras palavras que são a voz de um outro de nós mesmos. Em seu texto, expõe um trabalho de análise da heterogeneidade constitutiva e mostrada da língua a partir da descrição de formas específicas da enunciação que possibilitam evidenciar os jogos de linguagem postos em prática na escrita. Em decorrência, o artigo nos provoca a pensar a educação não como espaço de sentidos sedimentados, mas de movimentos criadores que passam pela abertura que a equivocidade da linguagem promove.

Claudine Normand, em *É sobre qual Sujeito?*, a partir do pressuposto de que escrever *sobre* a língua pode ser muito diferente de escrever *em* língua, analisa o uso de termos especializados na relação destes com a língua ordinária, especificamente, enfocando as palavras sujeito, indivíduo, pessoa. Destaca também

que a língua ordinária é persistente, estrangeira aos jargões dos especialistas que, no mais das vezes, são compreensíveis apenas pelos próprios especialistas aos quais se destinam. Trata-se de um enfoque muito relevante à pesquisa em educação e às relações pedagógicas, uma vez que nos permite, por meio da língua, pensar sobre os processos de apropriação conceitual.

O objetivo de Eni Puccinelli Orlandi, na pesquisa *A Casa e a Rua: uma relação política e social*, é mostrar que a forma da cidade e a forma sujeito, ou seja, o modo como os sujeitos aí estão dispostos, estão ligadas. Distinguindo as noções de ordem e organização, reserva a noção de *ordem* para o real da cidade, com seus movimentos, sua forma histórica, seu real. Já a *organização*, que designa como organização urbana, está ligada ao imaginário projetado sobre a cidade, tanto pelos seus habitantes como pelos especialistas do espaço. Do ponto de vista da análise de discurso, são considerados sentidos que podem ser apreendidos quando tomados como centro de observação o par casa/rua, que se coloca como um dos elementos organizadores por excelência do espaço urbano e das relações sociais que aí se dão. A autora pontua que a relação casa/rua é uma relação social e política atravessada, na atualidade, por sentidos de violência, associados aos espaços da rua. Para fazer face a isso, que se nos depara como grande desafio à educação, é preciso aprender novas formas de sociabilidade, que atendam às necessidades sociais.

Do eixo II – *Análise de Discurso e Educação*, fazem parte as escritas de Lourenço E. Cossa, Dóris Maria Luzzardi Fiss, Leonidas R. Taschetto, Marisa Rosâni Abreu da Silveira, Fernando Hartmann, Cristinne Leus Tomé, Aracy Ernst-Pereira e Regina Maria Varini Mutti. Numa perspectiva interdiscursiva, estes diversos artigos percorrem territórios de sentidos em comum, a partir dos quais todos nós, em nossas relações com o social e com a cultura, e em especial frente à educação, somos instados a significar, protagonizando nossas histórias de docência e discência. Por tal motivo, estes textos nos convidam não a separar ou hierarquizar saberes, mas a ver de outros pontos de vista a educação em seus muitos modos de se fazer, dizer e produzir.

Lourenço E. Cossa, na pesquisa *Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique*, focaliza os processos de significação em línguas nacionais moçambicanas no sistema educacional, a partir da perspectiva do sujeito-professor. O estudo visa a analisar efeitos de sentidos no ensino ministrado em língua portuguesa, em contraste com as línguas nacionais da maioria dos alunos. Promove uma reflexão capaz de subsidiar o debate sobre a política de educação bilíngue em Moçambique, problematizando a complexidade multilinguística e cultural que caracteriza o contexto moçambicano.

O trabalho teórico-metodológico apresentado por Dóris Maria Luzzardi Fiss, no artigo *O Dizer da Professora: para além da indignação*, ao analisar o discurso pedagógico, a partir do que dizem as professoras sobre sua condição e as práticas que protagonizam, problematiza sentidos de crise do magistério e do

trabalho docente. A análise destaca as memórias social, profissional, de gênero, conduzindo ao reconhecimento de um sujeito processual, que se constitui nos e pelos processos que protagoniza, que se forma nas bordas intervalares da realidade, nos *entre-lugares*.

No artigo *Ressonâncias de Ambivalência e Resistência em uma Sala de Aula*, Leonidas R. Taschetto enfoca os discursos de alunos-policiais, produzidos em cursos de atualização profissional. No trabalho analítico-discursivo, busca compreender os processos que intervêm na constituição da subjetividade profissional. Situa um contexto educativo em serviço, verificando como os policiais significam a profissão e enfocam a sua condição, caracterizando um universo laboral subjetivo fortemente marcado pela ambivalência, um modo peculiar de resistência às determinações institucionais, sociais e políticas de transformações na profissão.

No artigo *A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: um estudo sobre a heterogeneidade discursiva*, Marisa Rosâni Abreu da Silveira destaca que o enunciado *Matemática é difícil* sofreu naturalização resultante de ressignificações atribuídas a fatos que marcaram a história da disciplina. A análise permite perceber que as dificuldades encontradas na aprendizagem da Matemática, manifestadas na voz do aluno, mostram a adesão aos já-ditos da disciplina, bem como os deslocamentos de sentidos produzidos, atestando a heterogeneidade que lhe é constitutiva.

Fernando Hartmann, no artigo *Análise de um Fórum Pedagógico de Discussão na Internet*, estuda o aparecimento de formas de comunicação pedagógica pela utilização de redes na internet, analisando o uso da língua nas formas de interlocução *on line*. Em consonância aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico adotado, considerando a noção de heterogeneidade enunciativa, destaca uma prática pedagógica que privilegiou a interação virtual e a criação de uma comunidade de aprendizagem.

Cristinne Leus Tomé, no artigo: *As Primeiras Professoras de Cláudia-MT entre 1978 e 1980: quem veio?*, numa perspectiva histórica e discursiva, enfoca a educação em seus primórdios no contexto de colonização mato-grossense. Em sua análise, considera o funcionamento discursivo a partir dos pronunciamentos de professoras-pioneiras da cidade de Cláudia, estudando a constituição de sua posição-sujeito.

No artigo *O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica*, a partir da análise de discurso fundada por Michel Pêcheux, Aracy Ernst-Pereira e Regina Maria Varini Mutti dirigem sua reflexão à formação do sujeito-pesquisador como analista de discurso, iniciando pela busca de significar algumas condições em que esta se realiza. É proposta uma sistematização dos procedimentos para concretizar a análise, com destaque às noções de falta, excesso e estranhamento, empregadas pelo analista tendo em vista a constituição e interpretação do *corpus*. Nesse movimento de retomada teórico-analítica, são potencializados subsídios para uma possível pedagogia da análise de discurso.

Através dos discursos produzidos, dos sentidos que escoam de nossas palavras, evidenciam-se modos de produzir determinados tipos de subjetividades e identidades, sintonizados com as realidades que os compõem. As pesquisas incluídas nesta Seção Temática têm este ponto convergente e, em função da riqueza de abordagens que o encontro entre pesquisa, educação e discurso possibilita, produzem-se, a partir de caminhos diferentes, de gestos de interpretação diversos. No entanto, como dizem os próprios autores, nenhuma das perspectivas adotadas busca uma totalidade, mas remete ao que foi dito em outras historicidades, resgatando a presença de outros dizeres. Todos os artigos, pois, surpreendem, pelas análises que se efetivam num espaço situado entre a estabilização do sentido e sua transformação, remetendo às muitas maneiras possíveis de nos produzirmos sujeitos, educadores, educandos, pesquisadores, fazedores de história e autores de relações pedagógicas que se querem criativas e ousadas.

Expomos aqui ao diálogo o cruzamento entre educação e estudos da linguagem, de onde emergem os enfoques de Língua, Discurso e Sujeito, vinculados a problemáticas que interrogam e surpreendem, produzindo sentidos profícuos para pensar a Educação que se deseja: múltipla, inquieta e sensível.

Referências

ORLANDI, Eni P. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 311-318.

Dóris Maria Luzzardi Fiss possui Mestrado (1998) e Doutorado (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Temas de pesquisa: ensino, linguagem, análise de discurso, aprendizagem, teorias do currículo, educação de jovens e adultos e formação docente.

E-mail: fiss.doris@gmail.com

Regina Maria Varini Mutti possui Mestrado (1980) e Doutorado (1993) em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É Docente Colaboradora Convidada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: educação arte linguagem tecnologia. Temas de pesquisa: educação, linguagem, discurso, texto, ensino, currículo, formação.

E-mail: reginamutti@terra.com.br



Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita

Jacqueline Authier-Revuz

RESUMO – Paradas sobre Palavras: a língua em prova na enunciação e na escrita. O texto trata dos enlaces entre linguística e escrita: dos laços opacificantes não como insucessos ou ajustamentos da interação, mas como pontos sensíveis no avanço do dizer onde, para o enunciador, aflora a linguagem, a consistência e a resistência da língua. Demonstra-se que há uma unidade fundante da atividade linguageira que repousa sobre a materialidade da língua e a relação humana com a linguagem. Assim, textos literários, entre outros, dizem coisas essenciais ao linguista da enunciação sobre a linguagem e a relação de uma escrita com o campo da prática linguageira comum, da qual ela se distingue, mas no seio da qual emerge a ligação profunda à *experiência humana*, fundante, da linguagem.

Palavras-chave: **Linguística. Escrita. Sujeito. Prática Linguageira. Experiência Humana.**

ABSTRACT – Stops on Words: the language of skills in enunciation and writing. The text addresses the links between language and writing: links opacifiers not as failures or adjustments of the interaction, but as sensitive points in advance of say where, for the speaker, touches on the language, its consistency and strength. It demonstrates that there is a foundational unit of language studies activity that rests on the materiality of language and the human relationship with language. Literary texts, among others, say essential things of enunciation linguist on language and writing relationship with the common field of language studies, from which it differs, but within the which emerges from the deep connection to human experience with the language.

Keywords: **Linguistics. Writing. Subject. Linguageira Practice. Human Experience.**

É como linguista, *tendo o cuidado da escrita*, que enfocarei este *cuidado da língua* na escrita. É de um modo necessário, pois, que meu percurso de linguista me conduziu aos territórios da escrita literária. A partir da descrição de formas específicas da enunciação, de retorno – paradas em seu curso por uma de suas palavras – sobre ela mesma, a interrogação sobre o que este campo metaenunciativo de dizeres esclarece sobre a atividade linguageira e os modos para os sujeitos de habitar a linguagem não poderia, a meu ver, *amputar-se* dos testemunhos agudos, extremos, vitais à linguagem, postos em jogo nesta prática e experiência *de linguagem* que é a escrita.

Se se pensa que se consagrar à escrita – quer dizer, à linguagem – não pode, sem dúvida, separar-se de certa *surpresa* (inicial) diante da linguagem e da língua (de matizes os mais diversos: admiração, gratidão, gula, desconfiância, desgosto, escândalo, exílio, desespero...), como não ir em busca, com interesse, do lugar específico que cada texto, cada escrita faz, nela mesma, para esta voz metaenunciativa que, em todo dizer – oral escrito – testemunha os encontros pontuais, pelo enunciador, de uma resistência da língua ao seu apagamento naquilo *que é o evidente* do dizer?

Disto que se faz em todo dizer – que suas paradas-sobre-palavras revelam algo de um retorno – genérico, situacional, pessoal à linguagem – a escrita confere uma *forma* por este trabalho de e sobre a linguagem que lhe é específica, de modo a atingir posições enunciativas extremas, arriscadas, paradoxais no retorno à linguagem que executa.

A Parada-sobre-palavra da Modalização Autônômica

Dois *modos de dizer* se opõem no que concerne ao segmento *caridade* nos enunciados (1) e (2):

- (1) Seria necessário um pouco de caridade nesta ocasião.
- (2) a) Seria necessário um pouco de caridade, digo efetivamente caridade, nesta ocasião.
- b) Seria necessário um pouco, eu vou dizer, de caridade nesta ocasião.
- c) Seria necessário um pouco disto que se poderia chamar de caridade nesta ocasião.

(1) apresenta um dizer *simples*: a nomeação do referente se efetua diretamente ao modo de uma ilusão de transparência, na qual o signo se apaga na sua função de mediação. Nas diversas formas de (2), que ressaltam o modo complexo, desdobrado, do dizer – reflexivo e opacificante – que é o da modalidade autônômica¹, o signo *se interpõe* como real, presença, corpo – com seu significado e seu significante – sobre o trajeto do dizer e se impõe como objeto deste. A enunciação do signo, em vez de se cumprir *simplesmente* no esquecimento que acompanha as evidências inquestionadas, redobra-se de uma representação

dela mesma, duplicando a referência à coisa por meio de uma autorreferência à palavra pela qual ela nomeia a coisa.

As formas, muito diversas, pelas quais, de modo geral, os dizeres suspendem localmente o seu curso, param sobre uma de suas palavras, como os enunciados seguintes dão uma pequena mostra²:

- (3) Quando você vir alguém que faz **besteiras**³, *não há outra palavra*, com uma tal desenvoltura [...]
- (4) A gente estava num **albergue**, *se se pode chamar aquilo de um albergue, enfim, um lugar*.
- (5) É uma razão **semiológica**, *para empregar um termo um tanto elegante*, que faz com que [...]
- (6) A linha política que ele exprime com frequência: uma defesa bastante **rugosa**, *como se diz no rugby*, dos princípios comunistas [...].
- (7) Este telhado a refazer, é um contratempo, *é o caso de dizê-lo*.
- (8) A meteorologia não está, *se ousa dizer, úmida*.
- (9) É um serviço do tipo/**braçal** que eles têm, *se você vê o que eu quero dizer*.
- (10) Estava cheio desses, *como vocês já disseram*/**mosquetões** pendurados pela cintura.

A criatividade metaenunciativa de modo algum é fechada nas formas tendencialmente fixadas, evocadas acima; é testemunha disso, por exemplo, o imenso laço reflexivo proustiano, com a sua suspensão desestabilizadora do curso *normal* do dizer, admiravelmente adequada ao que está em questão – a suspensão do curso normal das coisas:

- (11) Naquele momento seu gerente do hotel ter-me-ia dado o prazer se me pedisse para lhe dar o meu relógio, meu prendedor de gravata, minhas botinas, e assinar um documento que o reconhecia como meu herdeiro: de acordo com a bela expressão popular da qual, como as mais famosas epopeias, não se conhece o autor, mas que, como elas, e contrariamente à teoria de Wolf, certamente teve um (um destes espíritos inventivos e modestos assim que se encontra a cada ano, que fazem achados como “pôr um nome em uma figura”, mas cujo nome eles não divulgam), eu *não sabia mais o que fazia* [M. Proust, *A l'ombre des jeunes filles en fleur*, p. 510]⁴.

ou a dinâmica de uma recursividade metaenunciativa espontânea, repercutindo de um equívoco ao outro:

- (12) Ah, não, trocar bebês o dia inteiro, eu acho isso uma merda... no sentido próprio aliás, enfim, próprio⁵ [risos] se se pode dizer [Conversa no trem (moças falando do trabalho de babá), out. 1984].

Em todos esses pontos de modalização autonímica, o dizer se representa como parado, imobilizado diante de uma palavra que resiste ao seu apagamento, sua *consumação* funcional como meio, para se tornar também *objeto* do dizer, impondo-se na sua materialidade significante. Uma palavra que *resiste* e para o curso do dizer não é necessariamente o obstáculo sobre o qual se tropeça (como,

por exemplo, em (4) ou (10)), mas também a surpresa que prende a atenção (como em (7), (8) ou (12)): *é não importa que* na insubstituível singularidade *desta* palavra⁶ que é suscetível de *reter* por um momento o avanço do dizer.

A parada-sobre-palavra deve também ser entendida na dimensão própria-mente temporal e rítmica do enunciado do dizer: o curso regular do dizer usual que *fala de coisas* se encontra, segundo modalidades muito diversas⁷ – suspenso, retido, travado... o tempo em que, no *mais adiante* de uma segunda etapa, reclinando-se sobre a primeira, desenrola-se o metadizer que *fala das palavras*.

Linguística e Cuidado da Escrita

Antes de retornar a este estrato metaenunciativo de paradas-sobre-palavras no dizer em geral e depois em algumas escritas, gostaria de precisar alguns aspectos da maneira como, para mim, linguística e escrita se enlaçam.

Para um sujeito, todas as combinações são possíveis quanto a estas duas posições: do vaivém, ou da interpenetração, à intolerância quase fóbica – não rara – à outra posição. No que me concerne, é em vários planos que a linguística e a escrita se cruzam. Como linguista da enunciação – concebida, entre outras, como inscrição do sujeito no seu dizer – a efetivação da escrita é um dos mais preciosos antídotos⁸ (ou escora, apoio...) contra a ideologia comunicacional dominante nas *Ciências da linguagem*. Isto passa pela convicção de que não há ruptura entre o dizer *comum* e a escrita, enraizados numa mesma experiência – humana – da linguagem; o mesmo real os sustenta: o da língua. A associação, acima, de Proust e da fala de uma adolescente, como exemplos de sofisticação metaenunciativa, significa mais do que um populismo do tipo *tudo vale*; sob a evidente diferença de estatuto, de qualidade, ela ressalta o reconhecimento, num nível fundamental, de uma solidariedade, de uma unidade do dizer espontâneo e da mais apurada escrita literária: em todos os casos está em jogo uma mesma materialidade da língua e um mesmo desafio subjetivo essencial, a maneira singular, para um sujeito, que é sujeito por ser falante, de *se colocar*, pelo seu dizer, na linguagem.

Esta questão do reconhecimento de uma solidariedade de práticas languageiras, ou, ao contrário, de uma separação entre prática *normal* e os exteriores radicais da escrita literária, da prática psicanalítica, da loucura... passa crucialmente pela concepção que se tem da linguagem e da relação do sujeito consigo próprio.

Se, quaisquer que sejam as variantes – pragmático-comunicacionais, psicolinguísticas, cognitivas... – se pensa o dizer como expressão intencional de um pensamento preexistente, numa relação instrumental com a linguagem, a escrita literária será separada oportunamente por um cordão de isolamento de atividades languageiras *usuais* ou *normais*, e a poesia classificada – como o faz Austin – dentre as *atividades parasitárias da linguagem*. Com efeito, as aventuras languageiras extremas vividas são rebeldes – por vezes de maneira

gritante – ao fechamento comunicacional. É claro que a sustentação disto que Lacan chama de *canalização comunicacional* só poderia eliminar Mallarmé, que teria mal demais a fazer passar pelos seus canais... Simetricamente, aliás, o próprio Mallarmé, na expressão teórica de sua mística da poesia, afaga esta separação, com sua distinção de um *duplo estado da fala*, relegando orgulhosamente *o emprego elementar do discurso* a um funcionamento *comercial* de comunicação, onde as palavras têm *uma função de moeda fácil e representativa*, em oposição à *piedade* que devota às palavras uma poesia que lhes *cede a iniciativa*...

Se, ao contrário, se pensa – sem entrar, ainda, em diferenças teóricas – como Merleau-Ponty, Benveniste, Lacan, por exemplo, que não há sujeito a não ser o de linguagem, e que a materialidade da linguagem, repousando sobre a língua, e não na relação de exterioridade ao sujeito que a utilizaria, como um instrumento, mas – como exterioridade interna – *este dentro no qual* ele se constitui, e no qual ele pode encontrar algo da sua verdade, então, a escrita – como também a prática psicanalítica de um outro modo – aparece, com a sua dimensão fundamental de aventura nas palavras (*inventar-se escrevendo*, diz H. Meschonnic), não como um território exótico (eventualmente prestigioso ou mesmo sacralizado), mas como prática languageira específica, portadora de modo exemplar de uma verdade da relação humana com a linguagem. Mais distante das ilusões espontâneas comuns (e necessárias) de controle pelo nosso pensamento da linguagem-instrumento – ilusões revezadas pelos modelos comunicacionais – é a verdade de um enunciador a *quem chega algo* que ele antes não sabia, nas palavras que escolhe dizer ou escrever, ou seja, que encontra, descobre, recebe algo da linguagem como materialidade na qual confia. E esta verdade é também aquela que anima as nossas trocas comuns, mesmo que, mais frequentemente, seja esvaída, ignorada, encoberta... escondida também em emboscada como revelam os lapsos: digo justamente isto, *animo*, porque é ela que faz com que falar ou escrever seja da competência do vivente – com a parte de não-controle, de imprevisito, de descoberta, de risco que comporta – e não apenas destes mecanismos à base de estratégias interativas, de jogos de implicações, cálculos dos cálculos do outro... que certas análises da conversação imputam às trocas languageiras, de maneira mortífera, mas felizmente fantasmáticas, sob os exteriores técnicos e racionais.

A meu ver, há uma unidade fundante da atividade languageira sob todas as suas formas – falas, escritos diversos, prática psicanalítica, escrita, loucura... – que repousa sobre a materialidade da língua e a relação humana com a linguagem – a de um sujeito efeito da linguagem – e, em decorrência, como esclarecimento recíproco, por suas próprias diferenças, das diversas práticas umas pelas outras. Assim, Mallarmé, Claude Simon, Nathalie Sarraute, Flaubert, Michaux..., dizem coisas essenciais ao linguista da enunciação sobre a linguagem e os modos para um sujeito de se colocar dentro: é no caso a experiência que fiz no meu percurso da metaenunciação. E, reciprocamente, estabelece-se a relação de uma escrita com o campo da prática languageira

comum, da qual ela se distingue, mas no seio da qual emerge a ligação profunda à *experiência humana*, fundante, da linguagem: é desde este lugar que a aventura – por mais singular e extrema que seja – de uma escrita pode ser compartilhada pelo leitor. Assim, por exemplo, as escritas de N. Sarraute ou de C. Simon tocam, na sua forma extrema – e magnífica – na brecha, aberta em cada um de nós pela inadequação da língua na nomeação do mundo.

Colocar, no centro da experiência humana da linguagem, a língua; considerar que está em prova este *real da língua*⁹, sua resistência e sua consistência, que toma forma – para um sujeito que advém na e pela linguagem – no seu dizer, tanto na palavra cotidiana como na escrita mais trabalhada, é, hoje, no campo das *ciências da linguagem*, obstinar-se a ocupar uma posição largamente rejeitada como obsoleta: o movimento de encobrimento do conceito saussuriano (e benvenistiano) de *língua*, denunciado como *artefato* gramático, *esqueleto* abstrato e normativo, em proveito das únicas *realidades verdadeiras*, a *da vida* concreta, profusa, dos discursos, das trocas, da comunicação... dos quais J. C. Milner (1978) e M. Pêcheux (1982) analisavam, criticamente, a emergência, evocando, o primeiro, o desenvolvimento – fatal ao *amor da língua* – de uma “antilinguística”, e o segundo, “a aversão [...] a respeito do que é próprio da língua” operado na “[...] formação [de um] largo consenso antissaussuriano”, com certeza não desacreditado (Authier-Revuz, 1995, p. 47-58; 510-516). Retornando sobre os efeitos, hoje, do que se caracterizava, há vinte anos, como “[...] o segredo fúnebre do mundo moderno: o ódio da alíngua, ou a reclamação irritada de que os homens sejam falantes” (Milner, 1983, p. 48), J. C. Milner pode – observando que “[...] a restauração do substancial em detrimento de qualquer forma (significações em detrimento de qualquer significante) não cessou de acentuar seus efeitos” – concluir seu “Périplo estrutural” sobre esta constatação radical: “Que se se tratasse de dados, de métodos, de noções; Saussure não existiu” (Milner, 2002, p. 249).

Nesta paisagem teórica¹⁰, submerso nos funcionamentos neuropsicossociais, isto que é o vivo da linguagem: o *um* da língua como lei diferencial, e o *não-um* – aventura, abertura, risco, falta e excesso – do sentido e do dizer, os espaços, rebeldes a esta redução, da escrita literária, textos e teorizações, são, para o linguista (obstinadamente unido ao seu objeto língua!¹¹), um precioso recurso. Tais são, por exemplo, as reflexões – intimamente saussurianas – de M. Deguy, evocando o poema “[...] esta façanha especial em língua” da qual, mesmo atraída pelo limite, os riscos e as transgressões “não excedem nem ignoram nem desfazem a língua”, revelando, pelo contrário, “[...] mais da intimidade com a lei [da língua] sempre mais intimamente sondada, enfrentada, desafiada, reconhecida” (Deguy, 2000, p. 13).

A estas observações teóricas sobre a relação entre linguística e escrita, acrescentarei – cedendo à insistência da organizadora destes encontros – alguns elementos no que tange aos modos pelos quais se encontram, na minha experiência pessoal, linguística e escrita.

A escrita se reveste, para mim, há cerca de 25 anos, de duas formas muito

diferentes: uma delas, linguística, e destinada à publicação, na qual a experiência é, de uma maneira radical e repetida, a de um pensamento que se faz, se encontra, na e pelas palavras, que me vêm pelas palavras a que me proponho. Nada é mais estranho à minha prática do que o processo voluntário evocado pelos colegas linguistas: fase de reflexão, sem escrever, seguida, quando *sabem o que têm a dizer*, da fase terminal, e quase automática, quando *se colocam diante do seu computador ou na sua mesa*, para redigir. A esta *escrita*, percebida como *transcrição* de um *todo já feito*, ou, mais gravemente (e fantasmaticamente), como tradução em palavras de um *pensamento*, para mim, corresponde à experiência inversa, do caminho de palavras – materialmente escritas – através das quais toma forma o que eu posso pensar.

A outra prática de escrita é de ordem privada, sem nenhuma finalidade – até nova ordem – de publicação: de maneira mais ou menos densa, superpondo-se às vezes a outra atividade qualquer, para se fazer, oportunamente, mais discreta, [estranha à] distanciada da preocupação de registro do fio de dias de uma jornada (ou de algumas jornadas?), esta prática acompanha-me de um modo aparentemente necessário... Direi que restabelece uma espécie de oxigênio – a oxigenação de uma relação com a linguagem, mais próxima de si e mais próxima da língua; comparável, naquilo, à espécie de intensidade linguageira que se experimenta no âmbito analítico, que se distingue evidentemente pelo silêncio, a solidão e o *vestígio* do que se escreve, levado por um trabalho na e pelas palavras, mas que permanece estrangeiro – e da parte de cá – do trabalho que visaria à escrita de um *texto*.

Uma última observação pessoal: o vínculo – mais estreito, certamente, que aquele, objetivo, da simultaneidade – entre o surgimento desta atividade de escrita e uma ruptura no meu caminho de linguista, com o abandono definitivo de um trabalho de longo fôlego que é dessa competência – pura descrição de regularidades de língua – da análise distribucional, e uma *reconversão* no estudo do fato enunciativo, ou seja, a língua ainda, mas atravessada, *descomplexada* pelo sujeito que a habita E, de fato, eu provo nesta parceria, que não cessou, entre escrita e linguística, a solidariedade de duas vertentes – prática e análise – de uma mesma interrogação relativa à linguagem.

Um Dizer ao qual Chega Alguma Coisa

O que está em jogo no dizer nos pontos onde, parado por uma das suas palavras, ele retorna, em laço, sobre ele mesmo? Esfera *superficial* do dizer, este estrato metaenunciativo destaca, se se quer, o *grão* da pele do dizer; mas, do mesmo modo que a pele, ela toca no mais profundo...

As concepções – opostas, evocadas anteriormente – do sujeito e de sua ligação com a linguagem determinam abordagens diferentes do estatuto destas formas na enunciação. Numa ótica comunicacional¹², elas são facilmente assimiladas a *insucessos*, escoriações, rotuladas como enganos ou hesitações, e o

oral aparece como o seu lugar natural; elas são muito geralmente consideradas como *imotivadas*, a sua especificidade formal – *se você quer, dizemos, para assim dizer, como se diz*,... por exemplo – neutralizando-se num estatuto de fático, pausa, ou mesmo *lubrificante* da fala; mais adiante, é sempre, nivelando sua literalidade, numa esfera de atos de precaução, reserva, atenuação, (falsa) desculpa... destacando uma regulação-ajustamento da interação, da parte de um enunciador atento para prevenir as falhas da relação interlocutiva, para que elas sejam contidas.

Difícil em tal quadro – não desprovido, pensando bem, de pertinência, se a análise não o reduz – dar conta dos incessantes *para assim dizer* e *X ou de preferência Y*, de C. Simon. Se não se esticou o cordão de isolamento para proteger a comunicação das errâncias da escrita, se é levado a pensar a *relação* entre, por exemplo, os *para assim dizer*, esporádicos, ou os tiques, espontâneos, de um locutor comum e aqueles, calculados, de C. Simon, relação situada *aquém* das interpretações psicológicas de desculpas, reserva, proteção... face a face com o *outro*, com o encontro, no dizer, com a impossibilidade estrutural da *língua*, de nomear de outro modo que não seja *assim*, isto é, imperfeitamente.

Vê-se, neste caso, que se há *defeito*, não é o que ocorre, acidentalmente, no funcionamento de uma maquinaria, por mais eficaz que seja, mas um *defeito* consubstancial à linguagem – uma das não-coincidências que a atravessam – que emerge, localmente, na superfície do dizer.

Assim, as paradas-sobre-palavras dos laços opacificantes não remetem a insucessos ou ajustamentos da interação: aparecem como pontos sensíveis no avançar do dizer – com aquilo que comporta de ingovernável, de descoberta e de tropeço – pontos onde, para o enunciador, aflora a linguagem, a consistência e a resistência da língua no centro do dizer.

Estes pontos onde emerge esta dimensão constitutiva da enunciação que é o seu “autodialogismo”¹³ (Authier-Revuz, 1995, p. 148) “diálogo com a sua própria palavra” diz Bakhtin –, quer dizer, este fato, sublinhado por A. Culioli, por exemplo, que se é sempre, no momento em que se enuncia, receptor de si próprio, são pontos de *encontro* que o enunciador promove, no seu próprio dizer, encontro destas palavras que, resistentes a se deixar *atravessar* pelo objetivo do dizer, se impõem com o seu corpo, parando sobre elas o avanço do dizer e suscitando uma *resposta*.

A parada-sobre-palavra é, no seu dizer, encontrar uma palavra e lhe responder: isso supõe a condição (ao mesmo tempo em que as palavras vêm alinhar-se no dizer a serviço de um querer dizer, encomendadas por este) de não ser surdo ou cego às palavras, de dar-lhes tempo de ressoar, de pesar, de afirmar sua identidade, ou seja, de se situar, na relação que se tem com as palavras que se escolhe dizer, no acolhimento do que as mesmas são, do que dizem, do que carregam consigo, e nisso não se é o mestre.

O enunciador responde ao que lhe chega nestes pontos sensíveis de seu dizer: *isso que lhe chega*, nos dois sentidos de *isso que se passa para ele* – uma dificuldade, uma surpresa, uma felicidade, uma lamentação..., – e *disso que*

lhe chega, que *lhe* é trazido por suas palavras, sem que ele saiba.

Deve haver enunciadores a quem, tendencialmente, *não chega nada* no seu dizer, surdos que são a tudo o que – para mais ou para menos – não se ajustaria a sua intencionalidade (e colocaria seu controle como defeituoso). É uma disposição semelhante que evocava com humor Serge Daney, denunciando *a maneira arrogante – não há outra palavra – pela qual Barre trata a linguagem*, quando comentava os redemoinhos suscitados por um discurso deste, formulando um projeto para a França onde – de maneira deplorável para uns, inocente e ineficaz para os outros – ele tinha feito coabitar, a pouca distância, as três palavras do emblema do Estado Francês¹⁴:

É porque não imagina que a linguagem poderia faltar-lhe ou trair o seu pensamento que Barre derrapa tanto. É porque ele nem imagina que as palavras *querem* dizer algo, independentemente de quem as profere, que ele multiplica as rebarbas. Ele não toma as palavras por coisas, toma-as por *suas* coisas [...]. A megalomania é acreditar que seja suficiente que ele, Barre, retome a fórmula *trabalho, família, pátria*, para que esta imediatamente seja tirada da História e lavada de qualquer suspeita de petainismo. Durante as *Perguntas de confiança*, provas não faltam desta crença ingênua na potência resolutória das palavras usadas desde que tenham sido carimbadas com “Barre” [*Libération*: “Les lapsus de Barre”, 28.1.1988, p. 4]¹⁵.

No outro polo, poder-se-ia colocar Barthes¹⁶, por exemplo, e sua *relação inquieta* com a linguagem: é sem cessar que, ao enunciador do *quem-vem-lá?*, *lhe* chegue algo – estereotípiã, polissemia, inadequação... – nas palavras de seu dizer.

No curso – aparentemente – *unido* de um enunciado, uma parada-sobre-palavra é uma *abertura*. É a abertura, no *um* da fonte enunciativa que escolhe as suas palavras, de um *lugar de escuta*, de recepção e de resposta ao que vem de palavras. Não se trata de *ceder a iniciativa às palavras* – báscula, num regime enunciativo extremo – mas de a elas reconhecer uma parte...

   ainda a abertura do dizer sobre o *espaço de não-coincidências enunciativas*, este que percorrendo as palavras *que não vão de si* e as respostas metaenunciativas que suscitam: lá onde a ilusão de um dizer perfeitamente instrumentalizado consistiria na transmissão, sem perda, entre dois polos interlocutivos, de palavras que asseguram sem equívoco uma nomeação sem vaporosidade¹⁷, a parada-sobre-palavra deixa às palavras o tempo de ir e vir no espaço que as separa das coisas, de difundir, desde o espaço interdiscursivo, as palavras alheias, sedimentadas nele pela história, de fazer emergir, desde o espaço signifi ante da  l ngua, em se deslocando, em se recompondo, de outras palavras imprevisas, de ir e vir no espaço que separa os interlocutores irremediavelmente diferentes.

   enfim a abertura – o escapado – fora do desenrolar sint tico regular da cadeia, a partir de não importa qual ponto desta¹⁸, *em outro lugar de um outro plano*, metaenunciativo, cujo desenrolar, suspendendo o curso primeiro do

dizer, aparece – ficticiamente – como o que escapa à implacável sucessividade monolinear da cadeia e, por esse meio, àquela do tempo.

A Consistência da Língua e as Não-coincidências do Dizer

Recusando ocultar a sua riqueza e diversidade sintática, lexical, modal... sobre uma armadura de atos comunicacionais, pode-se tomar a sério – ou seja, à letra – as formas pelas quais os enunciadores respondem aos encontros que promovem nas palavras que enunciam; o que desenham então estes *laços* meta-enunciativos, através do que elas dizem, é um dizer atravessado – pontualmente – por não-coincidências que abre na enunciação a língua, a sua consistência, a sua resistência, através das suas diversas *maneiras de ser*.

O dizer nomeia o real e encontra a resistência da língua, como grade de distintividade. Em certos pontos de paradas-sobre-palavras, com efeito, dos quais falam os laços opacificantes via resposta de uma variedade de figuras metaenunciativas de adequação/inadequação, é da não-coincidência entre as palavras e as coisas, aberta no dizer pelo sistema da língua: no empreendimento de nomear um real infinito, contínuo, singular, a língua empresta e opõe por sua vez o seu sistema finito de unidades diferenciais e gerais. O *quadro de distinções* (Milner) da língua saussuriana, da língua como semiótica (Benveniste), que permite a nomeação (e o pensamento) é ao mesmo tempo o que a marca de um defeito, a falta do dizer ao formar um com o mundo. Desta experiência fundante da linguagem – a de uma perda – é testemunha tanto a permanência das reflexões teóricas sobre a questão, como a recorrência, através das épocas e culturas, dos mitos consoladores das línguas perfeitas – perdidas ou a construir – que respondem à “melancolia da linguagem” (Pontalis, 1984 apud Authier-Revuz, 1995, p. 535-547).

Sendo o real *radicalmente heterogêneo à ordem simbólica*, a *imperfeição da letra sobre o objeto* é fundante: como diz Lacan, *não se acerta o alvo, o referente falhou*. A figura de Funes, imaginada por Borges, encarna a recusa orgulhosa de qualquer compromisso com o fracasso do real: para ele, é por isso que se confunde, sob a mesma palavra *cão*, não só todas as espécies de cães, mas também todos os indivíduos de uma mesma raça, e mesmo que se deva tolerar “[...] que o cão das três e quatorze (visto de perfil) tivesse o mesmo nome que o cão das três e um quarto... (visto de perfil)”¹⁹... é melhor se calar.

Destacando, ao contrário, o compromisso com a não-coincidência entre as palavras e as coisas, os laços metaenunciativos respondem – por palavras ainda – ao encontro pontual da falta nas palavras.

Percorrendo o espaço que separa a palavra e a coisa, inscreve-se uma grande variedade de trajetos, que se pode, muito sumariamente, repartir em figuras: – de anulação da falha, de confirmação da nomeação: *X, digo efetivamente X*;

que se pode, deve chamar X; X, tenho a palavra; X, é a palavra; X, é a palavra exata, justa, que convém; X no sentido estrito; ...e no exemplo (3) anterior;
 – de um entre-dois, oscilando entre dizer e não dizer e/ou entre duas palavras: *o que se poderia talvez chamar X; pode-se dizer X?; ou, não ousou dizer; não digo X mas quase; X, me enganei ao dizer Y; X, deveria dizer Y?; X, ou antes Y...* e no exemplo (4) anterior;
 – do defeito da nomeação, no plano do dizer ausente a ele mesmo e/ou da palavra que falta à coisa: *X, se se pode dizer; X, desde que a palavra convenha; X, emprego X na falta de melhor, por comodidade; X, a palavra é ruim; X, para assim dizer; X, entre aspas;...*

O dizer enuncia, propriamente, “suas” palavras e encontra a língua como corpo saturado de já dito. Através de um conjunto de figuras, que se pode chamar *de empréstimo*, o enunciador remete – sob formas muito variadas²⁰ – as tais de *suas* palavras a uma exterioridade discursiva: assim, por exemplo, além dos enunciados (5), (6) e (11), a seguir, *X, empresto este termo a; X, para retomar a palavra de; segundo as palavras de; X, como diz; X, como o chama; o que Fulano chama, batiza de X; X, para falar de maneira vulgar, pedante...; X, no sentido que lhe dá Fulano; Fulano diz X; X (Fulano diz Y);...*

O que se encontra assim – localmente – não é mais a língua e o traçado de seus limites, mas a língua como corpo de sedimentação discursiva, da qual o dicionário de língua, por mais rico que seja, não poderia jamais, em sua finitude, dar a não ser uma imagem muito parcial, o que o dialogismo de Bakhtin teorizou (como também a ancoragem interdiscursiva do sentido, posta por M. Pêcheux) como lei permanente do dizer que – passadas as míticas primeiras palavras adâmicas que fazem ressoar palavras novas num mundo ainda não dito – não pode tomar forma fora do já dito que satura *todas* as palavras da língua.

Os laços metaenunciativos que dizem da presença de uma voz outra, abrem – através da representação local que lhes dão – à não-coincidência radical do discurso consigo mesmo: atravessado de todo por vozes estrangeiras, que o alimentam e despossuem, o dizer não saberia fazer *um*, fechado sobre ele mesmo, e, sobre esta vertente do corpo discursivamente sedimentado da língua, a experiência da linguagem – igualmente profunda mas não idêntica à da falta a nomear e, como ela, vivida de maneira radicalmente singular por cada sujeito falante – é aquela da sua *alienação fundante*: não ter palavras *suas*, mas falar com as palavras *dos outros*; não ter palavras *próprias* mas apenas palavras *em comum* – condição mesma disto que se chama uma língua...

O dizer visa a um sentido e encontra a consistência da língua como corpo de equívoco. O que é questão, com efeito, num terceiro conjunto de respostas metaenunciativas numa parada-sobre-palavra, é – bem ou mal – de uma palavra ou de um sentido *a mais* deste que era intencionalmente visado: respondem a este *a mais*, figuras de acolhimento ou de rejeição (ou de falsa rejeição). Assim,

entre os laços que retornam sobre um ponto do dizer para proteger (ou parecer proteger, porque explicitar um sentido rejeitado é também uma maneira de colocá-lo em evidência) *seu* sentido de intruso suscetível de se impor – ou de se intrometer – pelo jogo da polissemia, da homonímia, dos trocadilhos, dos mais ou menos, das inversões de letras ou de sílabas na pronúncia de uma palavra etc... podem destacar-se, além dos enunciados (8) e (12), os seguintes: *X, no sentido de p; X, não no sentido de q; X, sem jogo de palavra; X, se ousou dizer; falhei ao dizer X...* e entre os que, ao contrário – da polissemia pensada ao acolhimento festivo de um duplo-sentido imprevisto – fazem aliança com os recursos de equívoco da língua: além do enunciado (7): *X, no sentido q também; X, no sentido p e no sentido q; X, em todos os sentidos da palavra; X, é o caso de dizê-lo; X, é a palavra...*

Nos dois casos, o que está em jogo, ou seja, o que se encontrou no dizer como o que não vai de *si*, num ponto, é a outra palavra, o outro sentido, que de cada palavra pode surgir, à medida dos equívocos da língua. No momento em que o jogo de significantes, de *palavras sob as palavras*, desestabiliza os signos *não-coincidentes* com eles mesmos, do modo mais *selvagem*, é sempre da língua, [desta alíngua] “[...] como puro modo de produzir equívoco” (Milner, 1978), que se trata. Esta função de excesso da língua, à qual Lacan, num jogo homonímico bem-vindo, deu o nome *alíngua*, faz parte – para além dos jogos de palavras cultivados pela publicidade ou o jornalismo contemporâneo, ou do lugar que se lhe reconhece, frequentemente para aí se fechar, nas práticas poéticas e psicanalíticas – da experiência linguageira: é em todo dizer que o fato da não-coincidência fundante das palavras consigo mesmas pode abalar a estabilidade da palavra escolhida, que *libera* um outro – trajeto nas camadas de ressonância de alíngua, de onde retorna, em eco, uma outra palavra ou, se se quer, ela mesma, alterada por este tropeço do meio, do corpo ilimitado de alíngua.

O dizer visa à comunicação com outro e encontra o real do desvio interlocutivo: figuras variadas, de resposta a este desvio, visam a restaurar uma coenunciação num ponto onde ela aparece ameaçada, como, além de (9): *dizemos X; X, me passe a expressão; X, se você quiser; X, se você vê o que eu quero dizer...* ou a mostrar a diferença (de que *não temos as mesmas palavras*) como, além de (10): *isto que você chama de X; X, para retomar vossa terminologia; X, como você acaba de dizer; X, eu sei que você não gosta da palavra...*

O que está em jogo aqui, por trás da imagem pontual que as paradas-sobre-palavras dão, é – se opondo a um imaginário de UM – o desvio estrutural entre os dois sujeitos, não redutível por qualquer cálculo que seja, porque é da singularidade dos dois inconscientes que se sustenta.

Passando pela fileira das três não-coincidências enunciativas que a língua inscreve no centro do dizer – portadoras de falha na apreensão do mundo e de ingovernáveis excessos de palavras vindos de espessuras da discursividade

e do equívoco – a não-coincidência interlocutiva coloca o *mal-entendido* no fundamento da comunicação.

Assim, os espaços sobre os quais se abrem estes *acontecimentos de enunciação*²¹ onde o dizer para e responde ao que lhe chega nas suas palavras, põem a língua em jogo, na enunciação, de maneira contraditória – condição e obstáculo, nutriente e ameaçadora: *sistema de limites*, é ela, para o dizer, condição e apoio, o que lhe permite ser *e* limitação, o que o marca pela falta; *corpo de sedimentação discursiva*, ela traz ao dizer a riqueza dialógica da historicidade do sentido e a ameaça de uma desposseção; *corpo de equívoco*, ela anima o dizer de sentidos *a mais* que a libera *e* a ameaça de disjunção, de disseminação, de afogamento na proliferação; *operador de comunicação*, é ela isto pelo qual se estabelece o laço *e* pelo qual se instaura a separação.

O encontro da língua na enunciação, tal como as formas metaenunciativas de respostas ao *que não vai de si* no dizer o fazem entrever – se, ultrapassando as representações pontuais que elas dão, se colocam como constitutivas do dizer as não-coincidências enunciativas – é aquela da materialidade da língua: ela oferece e opõe a consistência e a resistência de seus limites (fronteiras, finitude, estrangimentos e interditos) *que não se pode ultrapassar* (senão localmente), situando o dizer sob o signo da falta não reparável; ela oferece e opõe a consistência e a resistência da profusão, não contornável, de já ditos e de equívoco, invasão de palavras *a mais que não se pode fazer calar*, colocando o dizer sob o signo de um excesso ingovernável.

Tomar os Dizeres – e especificamente os escritos – em seus Laços: a música metaenunciativa dos retornos singulares à linguagem

Nenhum dizer escapa à necessidade de *fazer com* o real de não-coincidências fundantes da enunciação: cada discurso opera seu próprio *compromisso*, ou encontra o seu próprio equilíbrio, entre a parte em que reconhece nele mesmo as não-coincidências que o afetam e aquela, complementar, da necessária ilusão de coincidência na qual ele se protege, sem a qual, por mínima que seja, um dizer não pode *sustentar-se*. Tomar um dizer – uma escrita – nos laços metaenunciativos de suas paradas-sobre-palavras, é proporcionar um acesso esclarecedor ao modo próprio desse dizer *se colocar* na linguagem e suas não-coincidências.

Certas geografias de paradas-sobre-palavras aparecem como traços de gênero (as palavras do outro e a falta de palavras para os referentes desconhecidos nos relatos de viagens, por exemplo) ou de tipos de discursos (a eliminação de qualquer forma de não-coincidência representada nos discursos técnico-científicos, que M. Pêcheux chamava *discursos com referentes estabilizados*), reveladores do funcionamento destes discursos e da imagem que fazem deles mesmos e da linguagem.

Mas é também algo relativo ao modo absolutamente singular pelo qual cada sujeito é *sujeito de linguagem* que faz surgir *suas* paradas-sobre-palavras. Assim, tal palavra, cotidiana, que parece não poder avançar a não ser que se tenha suprido com um *dizemos* o espaço que separa do interlocutor, ou de não poder passar sem a muleta do *se você quiser* – se desculpando diante do peso do querer dizer sobre o outro – ou ainda cerceando incessantemente as suas nomeações do halo de incerteza desiludida do *para assim dizer*, fazem entender, discretas e ignoradas frequentemente pelos próprios enunciadores, músicas metaenunciativas que, de maneira comovente, dizem daquilo que, na linguagem, amarra ou preocupa um sujeito: a falha que, para um, atravessa a *comunicação*, para o outro, a perda que afeta a nomeação, por exemplo.

E o modo singular de fazer parar sobre as palavras aparece como uma dimensão frequentemente importante da escrita. Pode ser, para uma parte determinante, no estrato metaenunciativo do qual ela *se acompanha*, que uma escrita pode encontrar *a forma* desta relação intensa, vital, com a linguagem que nela se joga; encontra-se nos grandes escritos – em C. Simon, N. Sarraute, por exemplo, mas também em R. Barthes ou Marivaux – para os quais a parada-sobre-palavras aparece como o motor mesmo da progressão da escrita, elemento da sua dinâmica, do seu ritmo, parte integrante da sua tonalidade e da sua *tessitura*.

O primeiro traço saliente do acompanhamento metaenunciativo de uma escrita é a sua *densidade*: assim, a profusão metaenunciativa de escritas teóricas como as de Barthes ou Derrida – constantemente sustentadas, contrariadas, questionadas, relançadas por suas palavras e, em especial, a parte de não-governável, o já dito e o equívoco que encobrem – as distingue das de Lévi-Strauss ou de Althusser, no curso muito raramente afetado de desdobramento.

Para as densidades vizinhas, o desdobramento metaenunciativo pode tomar cores muito diferentes, segundo o (os) espaço(s) de não-coincidência que ele põe em jogo. Frequentemente, *uma* não-coincidência impõe-se (às vezes de maneira exclusiva) em uma escrita: por isto é uma relação específica à linguagem que se manifesta, focalizada sobre um aspecto da língua e da linguagem.

Assim, o traçado que desenha, num texto, a insistência de um acompanhamento metaenunciativo parando nas *palavras alheias* – a que chamei de não-coincidência do discurso consigo mesmo – é às vezes essencial à sua economia. Assim, *os normandismos*²² de *L'Enfermée*, aos quais Barbey d'Aurevilly se contrapunha frontalmente, e que, para além da expatriação regionalista que produziam, ressoam como eco, nas palavras, da presença, radicalmente *expatriante*, no cotidiano, deste *outro lugar* do fantástico, do irracional que é próprio à *Normandie* de Barbey:

Se acreditássemos nos relatos dos carreteiros que lá ficavam, o charco de Lessay era o teatro das mais singulares aparições. Na linguagem da região, ele reaparecia lá. [...] Também, aquilo só, bem mais do que a ideia de um ataque noturno, fazia tremer *o pedaço de pau* na mão do mais vigoroso galhofeiro

que se arriscava a atravessar Lessay após a caída da noite. A menos que se tenha *divertido* em volta de uma pipa ou de um copo [...]. Uma fonte, de resto, dos inesgotáveis *maus rumores*, como se dizia, que corriam em Lessay [...]. Tendo deitado sobre o seu leito, ela lava toda a noite, ao luar fumoso de seu *gordinho*, as horríveis feridas desta cabeça [...]. E, no entanto, o padre que ela acabava de ver, trágico fantasma encapuzado, e o que lhe tinha contado a *andarilha* de Nônon Cocouan, apossava-se dela poderosamente [...]. [...] num *furor* zuniu para a morte²³.

No texto autobiográfico de Annie Ernaux, *La Place*, a fronteira metaenunciativa traçada entre as suas palavras, de escritora, burguesa culta, e eles, do povo, de fora, da época remota da sua infância, aparece como a forma exata da escrita da ruptura, da separação de uma parte de si, que é o objeto explícito deste livro:

[Meu avô] era um homem duro, ninguém ousava perturbá-lo. Sua mulher *não ria todos os dias*. [...]. [Meu pai] tinha aprendido a condição essencial para não reproduzir a miséria dos pais: não *esquecer-se* numa mulher. [...]. Estabelecer um comércio. Eles se puseram a economizar, [...] tinham medo de serem enganados, de perderem tudo para no fim *voltarem a ser operários*. [...] Ela *batalhava* para ele voltar à missa, [...] para que ele perdesse suas *más maneiras* (quer dizer, de camponês ou de operário). [...]. A gente tinha *tudo de que precisava*, ou seja, comia-se de acordo com a nossa fome (prova disso a compra de carne, no açougue, quatro vezes por semana), a gente tinha quente a cozinha e o café, únicas peças onde se vivia. Duas vestimentas, uma para todos os dias, a outra para o domingo (após o primeiro uso, se transferia a do domingo para o uso diário)²⁴.

A presença incômoda de palavras provadas na hostilidade familiar, como aquelas, intoleráveis, *deles* (pais, médicos, consenso social anônimo), com as quais, incessantemente, se martela e se fere o dizer, inscreve, na tentativa vital e desesperada que constitui a escrita de Valérie Valère²⁵ – o encontro de um lugar onde talvez lhe fosse permitido viver, tendo já encontrado palavras *habitáveis* – a verdade de sua asfixiante ameaça:

Quero dizer tudo, e percebo que não poderei nunca ser objetivo; embora reconheça que são “eles” que me tornam “salva” de uma morte certa. Eles me deixaram pode-se dizer curada, mas [...] na verdade todo o mundo perdeu [...] eu aparento viver. As imagens que percebo [do mundo] são as que me chocam, ela me força a recusá-las, a me escapar nas minhas quimeras, a “alimentar uma neurose” como eles dizem. São eles que tinham razão, os que eles chamam de loucos. Eles sabem a verdade. Não quero viver, não aprendi qual a censura a estas pessoas que não “aproveitam” a vida? Nunca, elas [as pessoas] não vão olhar o que se esconde por trás dos bastidores desta traição [a sua maneira de viver], eles estão lá muito bem, não querem “desperdiçar” nada [...] o horrível elo da corrente que chamam respeitosamente “uma aliança”. Em três dias, não os verei mais [...] as crianças abandonadas permanecerão

neste dormitório [...]. Quanto a mim, estarei em uma “família”, esta palavra me fere os lábios como uma lâmina de barbear. A hora das refeições era particularmente insuportável. Esta mulher de tez mate, minha “mãe”, de vez em quando chorava, gritava sempre, me revoltava [...] arrastada à força e, com certeza, era preciso, cada vez mais, que minha “mãe” me acompanhasse²⁶.

Para além destes traçados peculiares e afirmados, que marcam a relação a um exterior, os escritos dizem, no fio de uma densa marcação metaenunciativa, de seu retorno difícil ao *fato mesmo* do já dito, da não-coincidência do discurso com ele mesmo: isto seria, em Nietzsche, a luta contra a *doença da linguagem* que é o seu *agregamento* ou, em Barthes, *ocupado em desnaturalizar o estereótipo*, a contrariar o *continuismo* de que a *doxa* envenenou as palavras, o acompanhamento cerrado das aspas inscreve na escrita, ao mesmo tempo, uma intolerância subjetiva à influência do repetido e uma exigência ética do discurso e do pensamento relativamente ao *que vai de si*.

Na rica viagem – literária e psicanalítica – de *Voleurs de mots*, através das formas tomadas pela *ilusão do exato*, de Michel Schneider, com uma empatia aguda em relação aos que, inconsoláveis, estão em exílio nas palavras dos outros, faz desta relação dolorosa ao *inexato* da linguagem o princípio mesmo da escrita:

[Os escritores] têm, mais do que ninguém, que lutar com a impropriedade de sua palavra; no fundo [eles] não estão presentes eles mesmos na linguagem, o que os impele a se tornarem homens de palavras, mesmo que as palavras estejam exiladas de qualquer sentido familiar (p. 322-323).

O melancólico [e “o escritor melancólico (ele é um dos outros?)” (p. 327)] leva nele uma ilusão da qual ele não fez o luto [...] aquela de uma palavra toda nova [...], únicos [tendo] o desejo da primeira vez e o gosto do próprio, aqueles que se sabem precedidos, torturados e invadidos pelo estrangeiro [e que] se debatem com o rumor incessante do já dito; [provando que] só a linguagem nos cura da linguagem interminavelmente (p. 336, 345, 367).

[...] uma espécie de horror diante da linguagem. Não tal autor, tal estilo, tal língua materna ou estrangeira, mas a linguagem ela mesma. É no entanto este horror secreto que faz os escritores [...]. [...] dado que não se escreve jamais sendo o primeiro, sendo único, nem copista por sistema e por querer (p. 27-28)²⁷.

A escrita de Flaubert – à qual retornarei mais tarde – inteiramente *passada*, aos riscos do sujeito enunciador, do lado da estupidez do já dito, ilumina exemplarmente o que Schneider resgata: o fato de escrever como uma resposta – necessária – a uma consciência que sofre (que desfruta) da linguagem como não indo de si. Mas o que surpreende, ameaça, fascina, enluta... na linguagem, e pode suscitar uma resposta da escrita, que não se limita a este aspecto da consistência da língua que é a sua saturação pelo já dito²⁸. Assim como as palavras diárias revelam, em uns e outros, sensibilidades seletivas diversas no conjunto de não-coincidências enunciativas, também a *melancolia* – ou pelo

menos a intensa admiração – diante da linguagem que produz, como diz M. Schneider, os *homens de palavras* pode se cristalizar – tanto quanto sobre o já dito – sobre o real inacessível, ou o desligamento das palavras, ou o mal-entendido; e as tonalidades tão diversas de acompanhamentos metaenunciativos fazem precisamente ressoar, nas escritas, o que, especificamente, da linguagem, uma escrita trabalha para *curar* pelas palavras.

A dimensão do equívoco – a não-coincidência de palavras consigo mesmas – domina a *voz metaenunciativa* de algumas escritas. É assim que Julien Gracq atualiza na prosa de Breton, evocando num belíssimo texto (Gracq, 1948) o seu recurso sistemático às palavras em itálicos, liberando de redes sintáticas estritas da “mais supervisionada prosa” o “dinamismo explosivo da *palavra*”; a parada-sobre-palavra marcada pelo itálico é lá descrita como:

[...] uma espécie de coeficiente algébrico feito para multiplicar magicamente [a] potência [da palavra], fazê-la literalmente explodir [...] [conduzindo-nos] a tomar consciência de um “duplo sentido” de palavras que não é o que comumente se pensa [...] a uma tomada de consciência perdida de tudo o que poderíamos esperar se, cada vez que pronunciemos uma palavra, nós só queiramos esperar o retorno do *eco* (Gracq, 1948, p. 183-195).

e marcando

[...] no curso plano de uma frase esta intrusão grosseira da palavra *nu* que de repente nos puxa pela manga, nos força a esfregar os olhos, e instantaneamente a perder pé [...], uma espécie de rebelião instantânea da palavra que, movida pela sua própria força de inércia, escapa de repente pela tangente à curva da frase (Gracq, 1948, p. 183-195).

Para ilustrar – parcamente – esta belíssima descrição de parada-sobre-palavra, não emprestarei ao florilégio dos itálicos de Breton ressaltados por Gracq (ele mesmo impenitente utilizador deste signo metaenunciativo), ao qual retorno, a não ser com dois exemplos tirados de *Nadja*:

Porque eu posso ser tentado a tomar longo fôlego, estou demasiado certo de desmerecer da vida tal como eu gosto e que se oferece: da vida *a perder o fôlego*.

Adoro esta situação que é, dentre todas, aquela onde é provável que mais me tenha faltado *presença de espírito*²⁹.

Não me demorarei nos numerosos textos que fazem a parte bela, ou mesmo decisiva, no acompanhamento metaenunciativo da abertura sobre o equívoco – por exemplo, aleatoriamente, a escrita de San Antonio, acumulando esta dimensão de não-um com aquela, ludicamente levada a efeito, do já dito; o jogo do itálico como indicador, no fio de um texto, do duplo sentido, sexual,

escondido (ou sobretudo que se mostra que se o esconde) duplicando a narração dialogada de uma partida de bilhar em Restif de la Bretonne³⁰, segundo o que Philippe Dubois chama belamente *o engano do oblíquo*.

Gostaria de me deter em dois escritos³¹ teóricos, contemporâneos, de Lacan e de Barthes, ambos caracterizados por uma fortíssima abertura metaenunciativa sobre todas as não-coincidências – o que não é muito comum –, que exibem, entre outros, um grande número de paradas-sobre-palavras ligadas ao equívoco. Com efeito, além da densidade destas formas, testemunhando a sensibilidade a esta dimensão da língua, é de outra relação ao fato do equívoco que as *respostas*, tanto de uma ou outra escrita, apresenta: a diferença se dá tanto ao tipo de equívoco encontrado quanto ao tipo de resposta que lhe chegou.

Assim³², em Barthes

Eu quis tecer uma espécie de levantamento de todos os pronomes para escrever um livro que é certamente um livro do imaginário, mas de um imaginário que tenta se desfazer, no sentido de onde se desfaz um tecido, de se esgarçar, de se despedaçar [...].

[...] este corpo exterior (contingente) que, em situação de diálogo, lança para um outro corpo, tão frágil (ou transtornado) quanto ele, mensagens intelectualmente vazias, cuja única função é, de alguma forma, a *de enganchar* o outro (mesmo no sentido propositivo do termo) e de mantê-lo como parceiro. [...] nossa palavra (sobretudo em público) é imediatamente teatral, ela empresta seus turnos (no sentido estilístico e lúdico do termo) a todo um conjunto de códigos culturais e oratórios.

Isto coloca a questão do sentido do corpo (não esqueçamos que em francês – ambiguidade preciosa – sentido quer dizer ao mesmo tempo *significação* e *vetorização*)³³.

domina, como fato de equívoco, a polissemia, e mesmo a polissemia fina (sentidos primeiros etimológicos, metáforas,...), abalos delicados da univocidade que o enunciador acolhe sobre um modo majoritariamente descritivo, gravando as facetas de um sentido *preciosamente ambíguo* – e muito raramente por um estereótipo do duplo sentido como *se ousa dizer, é o caso dizê-lo* ou um *em todos os sentidos da palavra*, não especificadores.

Nos textos de Lacan, o espaço de equívoco aberto pelas paradas-sobre-palavras é aquele, muito mais *selvagem*, das homofonias, homografias, trocadilhos, palavras-valise, pouco mais ou menos; e a frase progride no transbordamento, *fora da palavra*, de outras palavras, da qual – desviado, retornado, despedaçado... – é portador, sem que, diante da erupção sobre a cadeia deste *copo cheio* de significância, o seu curso não se demora nas respostas e comentários metaenunciativos elaborados, indo para além da fórmula condensada (*se você me permite; é o caso de dizê-lo*) ou da marcação mínima; o acompanhamento metaenunciativo do equívoco tende, em relação ao observado em Barthes, a deixar a esta um caráter nativo, *áspero*, se se pode dizê-lo:

Do saber de um Marx na política – que não é nada – não se faz *comércio*, se me permite. Não mais do que se pode de Freud fazer *fraude*.

[...] que haja o gozo que faz falta. A menos que – equívoco entre *falhar* e *faltar* – o gozo que faz falta para traduzir o gozo que falha.

[...] deste gozo, a mulher não sabe nada, [...] Então se o chama, como se pode, este gozo *vaginal*, fala-se do polo posterior da cara do útero e outras baixarias, é o caso de dizê-lo.

[...] é o *meio-sentido*, o *inde-cente*, ou se quer ainda o *reti-cente*³⁴.

[...] levanta-se um S1³⁵, ...que significa³⁶.

O irredutível desvio entre as palavras e as coisas frequentemente foi colocado no princípio da escrita. É assim nestas duas formulações paralelas e contemporâneas, de Barthes e Abastado:

Desde que não há paralelismo entre o real e a linguagem ela mesma, os homens não tomam o seu partido, e é esta recusa, talvez tão velha quanto a linguagem ela mesma, que produz, numa tarefa incessante, a literatura (Barthes, 1978, p. 22). [...] o “real” não é representável, e o desvio [...] nunca transposto. A história de “Poéticas” é aquela de “expedientes verbais” imaginados neste empreendimento impossível (Abastado, 1977, p. 55).

No que toca à questão da parada-sobre-palavra – na sua dupla dimensão de reflexividade metaenunciativa e de elemento da dinâmica de uma escrita – as reflexões emprestadas do belo livro de Daniel Oster, *Passages de Zénon*, evocam também “[...] o retrocesso – esta distância, este intervalo, esta ausência onde se constitui a literatura” (Oster, 1983, p. 190):

A espantosa disparidade de palavras e de coisas suscita a vertigem mesma onde se produz às vezes a literatura. Sem este intervalo e esta vertigem, [...] faltar-lhe-ia esta perpétua aproximação de um zero que, na condição de nunca ser atingido, lhe acarreta a ocasião e o balanço. [...] Instalar-se no mundo com as suas palavras é uma ilusão ou um lapso, e que desvia para nunca mais o projeto de escrever, se escrever é experimentar sem saciedade nem contentamento o intervalo (Oster, 1983, p. 53).

A distância é o único bem do qual dispõe aquele que escreve assim voltado para as coisas porque ela, a distância, é que faz o desvio: é ela, no melhor dos casos, que ele descreve como o seu verdadeiro objeto. [...] ninguém sabe ao certo o que é que descreve. A distância de palavras às coisas autoriza apenas descrever o intervalo, o que retorna a descrever a descrição, e mais ainda a sua impossibilidade (Oster, 1983, p. 54).

Marcando fortemente este *intervalo*, brevemente ensaiado, como este de que surge o movimento mesmo da escrita e o que a conduz, reconduzindo-a àquilo mesmo que lhe “dá o balanço”, a dobrar-se sobre ela-mesma, ele oferece uma preciosa introdução a alguns fragmentos de escritas³⁷ apresentados a seguir, que marca, ou *porta*, um denso acompanhamento metaenunciativo que

diz da falta de dizer o real.

Nada de mais singular que o modo sobre o qual – no plano da sintaxe, das modalidades, da semântica, do ritmo – uma escrita inscreve nela mesma o dizer de sua falta de dizer.

O tema, insistente em P. Quignard, da perda inerente à linguagem, recebe, no fio da escrita, o acompanhamento de formas que inscrevem no coração do dizer o defeito da sua representação como não-se-fazendo: através do que se pode chamar de as *modalidades irrealizantes do dizer*³⁸ – condicional, negação,... – o desvio, a perda, toma a forma de um modo de dizer sobre o modo de não dizer, onde o dizer, como *ausentado*, faz-se como falta dele mesmo:

[...] ele soluçou disto que assim não é mais tão simplesmente a alegria. Eu não ousaria dizer: de um soluço que excede a alegria.

[...] a espécie de graça que a linguagem [...] ter-nos-ia feito de uma vez por todas que é uma segurança sem dúvida suspeita mas à qual dar livre curso é uma promessa continuada, eu pecaria por excesso dizendo da aprovação, pelo menos de angústias revezadas, de perguntas indeterminadas, ou seja, no fio da leitura, renovadas e suspensas.

Não importa. Porque quaisquer que sejam nomes, experiências, esperanças, o que reside em todos os casos eu não ousa dizer “adquiridos”, é a ausência da linguagem: perda de qualquer fê na mediação da linguagem³⁹.

Com N. Sarraute, ou C. Simon, deixa-se esta tonalidade *menor* de um dizer fendido de ausência, para escritas cujo curso – alimentado do regresso sobre as suas palavras – relança-se no intervalo entre as palavras e as coisas: este potente movimento, que lhe é comum, de uma escrita que se representa como alimentada de sua falta, progredindo através de seu defeito, inscreve, nesses dois casos, músicas metaenunciativas muito presentes, mas de tonalidade bem diferentes, e pelo que se diz da linguagem, e pelo ritmo que estas paradas-sobre-palavras imprimem à frase.

Em N. Sarraute, o mais típico movimento é o de um *mas* metaenunciativo⁴⁰, respondendo à palavra que se propõe (enunciada ou encarada) sobre o modo de uma interrupção: a voz metaenunciativa – cansada, exasperada, violenta, chasqueada, injuriosa, desesperada,... – *corta a palavra* que se vai dizer, e rejeita as suas palavras *indigentes, brutais, insultadas, grosseiras, vagas, impotentes, ridículas,...*

[...] um resplandecimento... me perdoa estas palavras indigentes, mas onde eu poderia encontrar outras?... um suave, difuso resplandecimento [...].

[...] o grande amor do príncipe Bolkonski (se contudo se está no direito de chamar de amor a este sentimento que ele provava, sempre estas palavras brutais que golpeiam como golpes de matraca), este amor devia [...]!⁴¹.

Assim a escrita avança de recusa em recusa, por golpes, num ritmo quebrado, relançada por *imprecações metaenunciativas*, numa espécie de dinâ-

mica, rabugenta, do malogro (o silêncio) recusado; assim, esta passagem de novidade⁴², onde (exceto os *mas* e *se bem que*) renunciei a sublinhar a parte metaenunciativa da escrita, enquanto ela é invasora e, sobretudo, enquanto a narração do *que se passou* não progride senão por intermédio do discurso sobre as palavras que não lhe convêm:

O lugar onde aquilo se passou... mas como “se passou” parece pouco convir a estes momentos, por mais discretos que fossem, privados de importância, de consequência... Pergunte a não importa quem, após momentos tais como estes: “O que se passou?”, e receberá inevitavelmente esta resposta de surpresa: “Mas nada, vejam, o que querem que se tenha passado? Absolutamente nada”. Renunciamos, por conseguinte, ao que se passou... dizemos “foi vivido”... embora esta expressão possa ela também parecer grandiloquente, exagerada, tanto que estes momentos parecem pouco merecer fazer parte do que nomeamos a “nossa vida”. Mas, enfim, é necessário admitir que por mais despercebidos e insignificantes que sejam, se está totalmente no direito de dizer que eles foram vividos...

O lugar propício a estas ocasiões é uma rua [...] mais ou menos vazia – isto é importante para que as duas pessoas que vêm discretamente se inserir nestes breves momentos sejam obrigadas a avançar uma na direção da outra sem que lhes seja possível evitarem-se [...], estas duas pessoas [que] se conhecem muito de longe e vagamente... suficientemente contudo para que ao cruzar-se sintam-se obrigadas a se abordarem... Caso contrário, seria de acreditar que se rendessem... mas como estas palavras que vêm... a preguiça, a falta de sociabilidade, a necessidade de solidão... como são grosseiras, vagas, incapazes de se as tirar fora e de nos deixar ver o que poderia impelir estas pessoas a esquivar-se...

Dizemos que o que poderia fazê-los render-se a esta necessidade de fuga... todos nós o provamos... seria a perspectiva disso ao qual elas serão obrigadas a se submeter... esta pequena operação... pequena? ... Mas o que de bom em tentar razoavelmente, docilmente, decentemente, receosamente proteger-se por detrás de “pequena”? Sejamos francos, não de todo pequena... a palavra que lhe convém é “enorme”... uma enorme operação, uma verdadeira mudança... Cada um destes que agora está um em direção ao outro, inelutavelmente, se adiantam... mas aqui todas as palavras que se propõem para descrevê-lo, ousa-se apenas murmurá-las... palavras como “um infinito”, “uma nebulosa”, “um mundo”... fariam sorrir, fariam corar⁴³.

A retomada metaenunciativa da escrita em sua deficiência não conhece, em Claude Simon, nem a ruptura de recusas, nem os enunciados metaenunciativos de Nathalie Sarraute: ela passa por duas formas maiores, aquela de oscilação entre duas palavras e aquela do *para assim dizer*. A primeira se realiza através dos *X* ou antes *Y*, *X* ou *Y*, *X*, quer dizer *Y* e, com uma parte de incerteza, um certo número de justaposição de dois ou três termos: *X*, *Y*, *Z*. Bem distintas das formas de correção do tipo *X*, não, *Y*, cujo movimento termina sobre o ponto fixo, adequado, do segundo termo, estas inscrevem a nomeação num “entre-dois⁴⁴” – forma dada por esta escrita ao intervalo entre as palavras e

as coisas. O constante movimento de retomada em direção a outra palavra que elas imprimem no dizer inscreve uma espécie de pulsação, ritmando e propulsando o seu avanço.

Diferente de N. Sarraute, as formas explicitamente metaenunciativas não são frequentes em C. Simon; a recorrência do *para assim dizer* só é mais notável. No fio das dezenas de ocorrências de *La Route des Flandres*, por exemplo, a sua tonalidade metaenunciativa particular aparece como um elemento *familiar*, característica da música de C. Simon. O enunciador não se subtrai de modo algum no dizer (como no vasto conjunto de formas que relevam um semi-dizer, incluindo as modalidades irrealizantes evocadas mais anteriormente a propósito de P. Quignard); ele não descreve, detalha ou censura nenhum defeito específico a esta ou àquela palavra (como é o caso em N. Sarraute): *para assim dizer* aparece, na língua, entre as formas metaenunciativas, como uma forma *quimicamente pura*, se se pode dizê-lo, do desvio inerente ao dizer – nisto em que o desvio, o defeito que é significado se diz através de uma forma que, literalmente, não diz senão o dizer. Discreta, mas insistente no fio da escrita, ela faz lembrar, de um modo minimal e essencial, a conjunção íntima do dizer e do desvio, como a verdade desta escrita que, opondo-se ao deslizamento, à confusão, à indistinção, à obstinação de dizer e de nomear, e, aprovando sem cessar que o real escapa, se dedica, não a *fixá-lo*, mas apenas – vitalmente – e nas antípodas do silêncio, ao *assim dizer*

[...] em plena retirada ou antes debandada ou antes desastre no meio desta espécie de decomposição de tudo [...] (p. 16).

Então, estava lá [...] as suas botas enlameadas – ou antes empoeiradas – e perdido nos seus pensamentos, ou antes sem dúvida na sua ausência de pensamento, na impossibilidade de pensar [...] (p. 209).

E por cima, em filigrana, para assim dizer, esta insípida e obsessiva tagarelice que, para Georges, tinha acabado por ser não alguma coisa de inseparável de sua mãe, ainda que, contudo, diferente (como, dela se escapando, uma flutuação, um produto que ela segregou), mas, para assim dizer, sua mãe ela-mesma [...] (p. 49).

E no fim de um momento ele o reconheceu: o que era não um anguloso montão de lama seca, mas [...] um cavalo, ou antes o que tinha sido um cavalo (que relinchava, soprando nos verdes prados) e voltava agora, ou já tinha voltado à terra de origem sem aparentemente ter tido necessidade de passar pela fase intermediária da putrefação, ou seja, por uma espécie de transmutação ou de transubstanciação acelerada [...] (p. 99).

[...] era como uma crepitação alternante se recuperando se superpondo se confundindo por instante como se não tivesse mais a não ser um único cavalo, depois se dissociando outra vez se desagregando começando parecia se passar antes e aquilo assim de imediato, a guerra para assim dizer calma para assim dizer pacífica ao nosso redor [...] (p. 296).

[...] o mesmo refrão que se eleva [...] como uma suplicante e burlesca invocação, uma irônica e burlesca censura, ou chamada, ou prontidão, ou não se sabia qual, nada sem dúvida, a não ser as palavras privadas de sentido [...]

numa incansável repetição, o tempo, para assim dizer, também imóvel, como uma espécie de lama, de lodo, estagnante, como fechado sob o peso da sufocante tampa de mau cheiro se exalando de milhares e milhares de homens estagnados na sua própria humilhação, excluídos do mundo dos vivos, e, no entanto, ainda não no dos mortos: entre os dois, para assim dizer, arrastando feito irônicos estigmas os seus irrisórios restos de uniformes que os faziam assemelhar-se a um povo de fantasmas, de almas deixadas por conta, ou seja, esquecidas, ou afastadas, ou recusadas, ou vomitadas, ao mesmo tempo pela morte e pela vida, como se nem uma nem a outra tivesse querido a ambas, de sorte que elas pareciam agora se mover não no tempo mas numa espécie de formol pardacento, sem dimensões, de nada, de incerta duração [...] (p. 113-114) (Claude Simon, *La Route des Flandres*)⁴⁵.

Se o ritmo de uma escrita é uma forma singular da inscrição de um sujeito, com o seu corpo, na linguagem e num dizer, percebe-se, nessas duas escritas – N. Sarraute, C. Simon –, o quanto a forma de paradas-sobre-palavras, pontos sensíveis do encontro do dizer com o corpo resistente da língua, que lá toma parte, altera de maneira tão radicalmente diferente o avanço da escrita.

Por mais invasores que possam ser os laços metaenunciativos numa escrita – tanto que seja por uma não-coincidência, como, por exemplo, em N. Sarraute, assim como em Barthes, cujo *retorno inquieto* à linguagem abre a sua escrita àquilo que pode lhe chegar a partir de todas as não-coincidências do dizer, resulta que estas formas, isoláveis como tais sobre a cadeia, operam uma *partição* entre as palavras *fazendo parada* e os outros que, diferencialmente, aparecem como indo de si. Esta partição aumenta o *compromisso* – essencial para que um sujeito possa sustentar um dizer – com o fato ameaçador das não-coincidências constitutivas do dizer. Porque, se o dizer se *faz* no espaço de suas não-coincidências fundantes, que alimentam um sentido, estrangeiro à fixação única do sinal, estas não-coincidências são também o lugar onde ele poderia *desfazer-se*, se viesse a lhe fazer falta – cedendo, ou se arriscando, na vertigem do real da(s) não-coincidência(s) – a ilusão, vital, de ancoragem no *UM*.

Assim, sobre o *alcance* metaenunciativo de cada escrita, através da especificidade do seu modo de parar nas suas palavras, diz-se algo do compromisso singular que nela se joga com o real de não-coincidências, entre o que nela se *reconhece* e o que nela se *desconhece*: por mais agudo e potente que seja o movimento de *reconhecimento* que se abre, no fio da escrita, sobre o desvio de não-coincidências, este não vai sem uma parte de *desconhecimento*, preservando-a destes desvios, mantidos imaginariamente, por menores que sejam, a respeito.

É precisamente esta parte de desconhecimento⁴⁶ que tendem a recusar, com o compromisso metaenunciativo que ela funda, algumas escritas. Não é quantitativamente que o texto *totalmente entre aspas* de Bakhtin se distingue de uma escrita densamente aspeada; é a economia enunciativa que ela supõe que, qualitativamente, altera: deixando as águas enunciativamente *sábias* das

escritas que, por mais aventurosas que sejam na sua abertura aos não-uns, se demoram numa enunciação *fazendo a parte* do UM, ela corre o risco de ser uma escrita passada *do lado* das não-coincidências, como as que visavam Mallarmé *rendendo a iniciativa às palavras*, e ao *jogo de facetas* do seu *crystal*, ou Flaubert, sonhando com o livro ideal *inteiramente recopiado* e se atribuindo, para *Bouvard et Pécuchet*, a tarefa de um livro onde não haveria *uma só palavra sua*. Em tal visão, as formas locais de parada sobre uma palavra, dentre outras, só podem a não ser se apagar em proveito de um dispositivo textual integral de paradas *recíprocas* de palavras umas pelas outras⁴⁷; os acontecimentos de enunciação marcam, em parada-sobre-palavra, o que de não-coincidências *chega* à escrita, desaparecem em proveito de um *regime de opacificação* generalizada da escrita; e, nesta *báscula* enunciativa à qual se arrisca o sujeito, a figura de um enunciador – que redobrando os laços metaenunciativos – tende a se esculpir, se ausentar em proveito da *voz de uma não-coincidência da linguagem*, a do já dito ou aquela do equívoco, posta, sob o nome de *besteira* ou de *azar*, no princípio mesmo da escrita.

Para concluir, me dirigindo aos geneticistas: questões – formuladas de maneira sumária – que suscitam a minha curiosidade quanto à história, numa escrita, de suas paradas-sobre-palavras...

Os estudos, a partir dos rascunhos, permitem colocar-se a questão do vir a ser, numa escrita, disto que, no conjunto de rasuras, hesitações, comentários na margem, é suscetível de estabelecer parentesco com o retorno opacificante sobre uma palavra: o seu destino é fundir-se, ser *reabsorvido*, alisado, num estado ulterior do texto, ou, pelo contrário, de vir a tomar lugar sobre o fio da escrita, para nela inscrever o seu movimento de laço metaenunciativo?

E, percorrendo o processo no outro sentido, qual é, numa escrita, a história das aspas, itálicos, *para assim dizer, se se pode dizê-lo, é o caso de dizê-lo, nos dois sentidos da palavra, X, não, Y, X ou antes Y* etc... que apresenta o texto final? São eles *nativos*, surgidos sobre a linha do primeiro jato da escrita, ou o movimento de *retorno sobre as palavras* que eles operam sobre a linha, não apareceu a não ser secundariamente, e sob qual forma: na margem, acima da linha, ou numa segunda versão?

A questão – genética – que eu gostaria de colocar seria aquela dos processos através dos quais se elabora, toma forma – tonalidade, cor, ritmo... – este estrato específico da escrita que é a sua música metaenunciativa.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em junho de 2011.

Notas

- 1 Estudada sistematicamente em Authier-Revuz (1995), a noção de modalização autonímica opera, em relação à noção de conotação autonímica da qual provém (Rey-Debove, 1978) (signo em uso com conotação de menção) vários deslocamentos de

- ponto de vista (em direção a um ponto de vista enunciativo) e de definição, que não posso evocar aqui (ver Authier-Revuz, 1995, p. 27-40).
- 2 Nos enunciados de (3) a (10), o excesso assinala o termo “causador de problema”, e o laço metaenunciativo que retorna sobre o mesmo está em itálico. Em toda a sequência do texto, a marca tipográfica nos enunciados citados é sempre a dos enunciadores; os eventuais sublinhados, em contrapartida, são meus.
 - 3 Nota de Revisão: a revista não emprega o destaque negrito senão em casos de subtítulos no corpo do texto ou títulos de obras nas referências, mas no presente caso e seus correspondentes foi feita a opção por manter o emprego de negrito conforme o original.
 - 4 Nota de Tradução: *À Sombra das Raparigas em Flor* (tradução de *À l’Ombre des Jeunes Filles en Fleur*) é o segundo volume de *Em Busca do Tempo Perdido* de Marcel Proust e foi publicado na França em 1919 pela editora Gallimard. No Brasil, a obra foi reeditada em 2006 pela editora Globo.
 - 5 Nota da Tradução: neste caso, há uma impossibilidade de tradução para o português do jogo de palavras contido neste uso de *propre*, que significa, além de próprio, também limpo.
 - 6 A suspensão de qualquer equivalência sinonímica pelo jogo da autonímia opõe a modalização autonímica, opacificante, ao conjunto de formas de reflexividade metaenunciativa, sem opacificação, incidentes, não às palavras em sua materialidade significante, mas aos conteúdos, à relação interlocutiva, à organização do dizer, como: o que tenho a lhe dizer; eu lamento ter que insistir, já que você quer saber de tudo, para me resumir, se me permite esta digressão etc.
 - 7 Nas quais intervêm, em especial, o caráter segmental ou não de formas de modalização autonímica e a diversidade de organizações sintático-semânticas (cf (2) a, b, c). Ver Authier-Revuz (1993) e Authier-Revuz (2002).
 - 8 Do lado da psicanálise como prática languageira e teorização desta prática.
 - 9 Movimento contemporâneo de correntes de liquidação dos conceitos de inconsciente freudiano e luta de classes.
 - 10 Cujas incidências práticas, no plano pedagógico, por exemplo, são evidentes: assim Claire Lacoste (2003) nota que, em contradição com o que revela o seu estudo dos processos de escrita de alunos jovens – importância das formas de língua na dinâmica de produção de textos – “a língua [é a] grande ausente nas obras de didática da escrita”.
 - 11 Que são majoritariamente, a meu ver, os linguistas “geneticistas” da escrita literária.
 - 12 Para referências detalhadas, ver Authier-Revuz (1995), p. 187 sq.
 - 13 Cf. Authier-Revuz (1995): “La modalité autonymique comme forme manifeste d’auto-dialogisme” p. 148 sq.
 - 14 Ver Authier-Revuz (1995), p. 384 “Le passé des mots [...]”.
 - 15 Nota de Tradução: Authier-Revuz refere-se a Serge Daney que foi um dos grandes nomes da história da crítica cinematográfica. Ele produziu uma série de ensaios para o Cahiers Du Cinéma até 1979. Depois dirigiu o serviço de cinema do *Liberation* – Jornal Diário Francês. Os textos deste período, como *Les Lapsus de Barre*, estão reunidos em *Ciné-Journal* e *Devant La Recrudescence Des Vols De Sacs À Main*.

- Em 1992 funda a revista *Traffic*. Um Dossier Daney foi publicado na Revista de Comunicação e Linguagens, n. 23, O Que é o Cinema?, Lisboa, Editora Cosmos, 1996.
- 16 Sobre o lugar da metaenunciação opacificante na escrita de Barthes, ver abaixo e Authier-Revuz (1995), p. 491-495, 694-695, 788-789.
 - 17 O que se esforçam para atingir os discursos científicos ou técnicos construídos com este objetivo.
 - 18 Sobre a liberdade “a-sintática” do aparecimento de acréscimos metaenunciativos opacificantes, que os caracteriza pela relação às incisas comuns, não ressaltando a parada-sobre-palavra (tais como: a meu ver, convém sublinhar...), ver Authier-Revuz (1995), p. 143-147, e Authier-Revuz (2002).
 - 19 Borges, Fictions. Página não informada no original.
 - 20 Entre outros, em suma: aos exteriores convocados, de uma fonte precisa ao indefinido de terceira pessoa (Fulano abaixo); aos retornos a este outro, de concordância ou controvérsia; à palavra do outro acoplada a sua ou “em substituição” deste; à delimitação nítida ou incerta do segmento emprestado; etc... Ver Authier-Revuz (1995), p. 269-496, “Les formes de représentation de la non-coïncidence du discours à lui-même: paramètres pour une description” e a aplicação sistemática destes parâmetros diferenciadores no estudo de três diários de escritores, em C. Rannoux (parecer).
 - 21 Retomo de I. Fénoglio (1999, por exemplo) esta formulação proposta para o lapso que – de um modo subversivo – destaca também “o que chega ao dizer”.
 - 22 Sem as traduções que, como nos relatos de viagens ou nos guias turísticos (X quer dizer Y; X ou Y; X (Y)...), os conduziriam no universo, familiar para si, das palavras.
 - 23 Nota de Tradução: os aspectos formais da citação original foram reproduzidos *ipsis litteris*. No entanto, ainda que não conste no texto original, depreende-se que o autor desta citação seja Jules Barbey d'Aurevilly, contista, romancista e crítico literário que animou a vida literária francesa da segunda metade do século XIX, tendo se especializado em histórias de mistério. Ele nasceu em Valognes, cidade localizada na Normandia (França), e descreveu sua paisagem social em seus textos. Sua obra mais famosa é a coleção de contos *Les Diaboliques* que foi publicada na França em 1874. Ele exerceu influência forte sobre autores como Henry James e Marcel Proust. A obra citada, aqui, é *L'Ensorcelée* publicada, pela primeira vez, em 1851.
 - 24 Nota de Tradução: Authier-Revuz refere-se à obra de Annie Ernaux, *La Place*, publicada em 1984 pela editora Gallimard.
 - 25 *Le Pavillon des enfants fous*. Jovem anoréxica, Valérie Valère, “curada”, se suicidará alguns anos depois.
 - 26 Nota de Tradução: Authier-Revuz refere-se à Valérie Valère, escritora francesa nascida em 1961 que, após ser internada, aos treze anos de idade, em uma ala de crianças loucas de um grande hospital de Paris, decide relatar sua experiência no livro *Le Pavillon des enfants fous*, que foi publicado pela Librairie Generale Française em 1997.
 - 27 Nota de Tradução: Authier-Revuz refere-se ao psicanalista e escritor Michel Schneider e cita trecho da obra *Voleurs de mots: essai sur le plagiat, la psychanalyse et la pensée*, publicada pela Editora Gallimard (Paris, 1970).
 - 28 Aspecto que, de modo verossímil, concerne o mais vivamente a Schneider, e, con-

- sequentemente, às escritas que o detêm.
- 29 Nota de Tradução: Authier-Revuz refere-se ao escritor, poeta e teórico francês André Breton que é o narrador-personagem do romance *Nadja* (Editora Gallimard, Paris, 1988). A história gira em torno de sua busca por Nadja pelas ruas de Paris. Durante a trama, os dois se encontram por acaso algumas vezes e se desencontram em outras ocasiões. Este romance é considerado como expressão máxima do Manifesto Surrealista.
- 30 *Le Paysan perversi*, analisado por Philippe Dubois (1977).
- 31 Em verdade, palavras transcritas, escritos, não realçam, como Barthes recorda no dourado do *Le Grain de la voix*, da escritura.
- 32 Para exemplos e análises detalhadas, ver Authier-Revuz (1995), capítulo VIII, em especial p. 797 e seguintes.
- 33 Enunciados tirados de *Le Grain de la voix*, p. 10, 11, 203, e de *Le Bruissement de la langue*, p. 275. *Le grain de la voix: entretiens 1962-1980* (Paris : Seuil, 1999).
- 34 Nota de Tradução: Em francês: *mi-sens*, *indé-sens*, *réti-sens*.
- 35 Nota de Tradução: Em francês, S1 pronuncia-se: “écên”, que tem a mesma pronúncia da palavra “essaim”, que significa, em português, enxame.
- 36 Enunciados tirados de J. Lacan, *Le Séminaire, Livre XX, Encore* (1972-1973), p. 89, 55, 70, 74, 131.
- 37 Encarados de maneira menos sucinta em Authier-Revuz (1995) “*Ecritures de l'écart*”, p. 696 e seguintes.
- 38 Sobre estas formas, ver Authier-Revuz (a publicar), parte 5.
- 39 Enunciados tirados de *Le Lecteur*, p. 96, 21, 40. Nota de Tradução: Authier-Revuz extraiu esta citação da obra *Le lecteur* (Gallimard, 1999) de Pascal Quignard, escritor francês que produziu muitas obras, dentre as quais *Dernier Royaume* (Grasset, 2002), *Les ombres errantes* (tome I) - *Sur Jadis* (tome II) - *Abîmes* (tome III). Quignard foi professor na Universidade de Vincennes, fundador, em parceria com o ex-presidente François Mitterrand, do Festival de Ópera e Teatro de Versailles e, também, colaborador durante muito tempo para a Editora Gallimard. Em 1994, passa a se dedicar exclusivamente ao trabalho de escritor.
- 40 Ou de variantes: embora, se contudo...
- 41 Enunciados tirados de *L'usage de la parole et Portrait d'un inconnu* (eu sublinho).
- 42 Esthétique em *L'Usage de la parole* (eu sublinho).
- 43 Nota de Tradução: Nathalie Sarraute, pseudônimo de Natacha Tcherniak, foi uma advogada e escritora francesa nascida na Rússia. O seu primeiro romance, *Tropismes* (1939), surge como precursor do *nouveau roman*. Nesse texto, a autora tenta recriar os movimentos interiores da consciência, que constituem, do seu ponto de vista, a “fonte secreta” da existência. A sua obra ensaística encontra-se publicada em *L'Ère du Soupçon* (Editora Gallimard, 1983).
- 44 Reenvio ao belo trabalho de S. Bikialo (2003) sobre o estilo de C. Simon, abordado pelo fenômeno “da nomeação múltipla” que se encerra (título do último capítulo) na retomada desta forma, tão adequada à escrita simoniana do “entre os dois para

assim dizer” (cf. abaixo, extraído de *La Route des Flandres*).

- 45 Nota de Tradução: Claude Simon, escritor francês ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 1985, é um dos mais importantes representantes do *nouveau roman*. Em 1945, escreveu seu primeiro romance – *Le Tricheur (O Vigarista)*. *La Route des Flandres (A Rota de Flanders)* faz parte do ciclo de romances considerado pelos críticos como sendo seus trabalhos mais importantes. Ele foi publicado, pela primeira vez, em 1960, pela Editora Éditions de Minuit na França.
- 46 Respondendo a esta “parte necessária de besteira [...] com a qual qualquer sujeito é convidado a consentir”, “se anestesiando destes cortes que poderiam dispersar e pulverizar”, que resgata J. C. Milner (1983), p. 135.
- 47 Esta dimensão de dispositivo de pôr em ressonância recíproca de todas as palavras uma pelas outras – e não pela sinalização de algumas palavras por um laço metaenunciativo local – é resgatado claramente por A. Herschberg-Pierrot (1988), a propósito do Dictionnaire de idées reçues, e, por conseguinte, e do balanço generalizado da não-coincidência do discurso com ele mesmo; e se o reencontra, central, em Mallarmé, a propósito da não-coincidência de palavras com elas mesmas: [as palavras] refletem-se umas as outras até parecer não ter mais a sua própria cor [...]; [...], se exaltam a diversas facetas reconhecida a mais rara ou que vale para o espírito, centro de suspensão vibratória, que as percebe independentemente da sequência normal, projetadas em paredes de caverna enquanto durar a sua mobilidade ou princípio, que não se diz do discurso [...]; [...] pelo choque de suas desigualdades mobilizadas acendem-se reflexos recíprocos como um virtual rastro de fogos sobre pedrarias [...]. [Mallarmé, Crise de vers] (eu sublinho).

Referências

- ABASTADO, Claude. *La Glace sans Tain*. **Littérature**, Métalangage(s), n. 2, p. 55-65 out. 1977.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Jeux Méta-énonciatifs avec le Temps*. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Temps et discours**. P. U. de Louvain: Parret H. éd., 1993. P. 87-105. (coll. La Pensée philosophique)
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Ces Mots qui ne Vont pas de Soi**: boucles réflexives et non-coïncidences du dire. Paris: Éditions Larousse (2 v.), 1995.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Psychanalyse et Champ Linguistique de l'Énonciation: parcours dans la méta-énonciation*. In: ARRIVÉ, Michel; NORMAND, Claudine (Org.). **Linguistique et Psychanalyse**. Ed. In Press, 2001. P. 91-108. (coll. Explorations Psychanalytiques)
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Du Dire “en plus”: dédoublement réflexif et ajout sur la chaîne”. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline; LALA, Marie-Christine (Org.). **Figures d'ajout – phrase, texte, écriture**. Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2002. P. 147-167.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. “Musiques méta-énonciatives: le dire pris à ses mots”. **Marges linguistiques**, n. 7, set./nov. 2004.
- BARTHES, Roland. **Leçon**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.
- BIKIALO, Stéphane. **Plusieurs Mots pour une Chose**. De la nomination multiple

au style de Claude Simon. 2003. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Université de Poitiers, Poitiers, 2003.

DEGUY, Michel. **La Raison Poétique**. Paris: Éditions Galilée, 2000.

DUBOIS, Philippe. “L’italique et la ruse de l’oblique”. **L’Espace et la Lettre, Cahiers Jussieu**, Université Paris 7, n. 3, p. 243-256, 1977.

FENOGLIO, Irène. “Le Lapsus: paradigme linguistique des événements d’énonciation”. **Cliniques Méditerranéennes**, Marseille, Éditions Eres, n. 62, p. 219-238, 1999.

GRACQ, Julien. **André Breton**, quelques aspects de l’écrivain. Paris: J. Corti, 1948.

HERSCHBERG-PIERROT, Anne. **Le Dictionnaire des Idées Reçues de Flaubert**. P.U. de Lille, 1988.

LACOSTE, Claire Doquet. **Étude Génétique de l’Écriture sur Traitement de Texte d’Élèves de Cours Moyen 2, année 1995-96**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Université Sorbonne nouvelle - Paris III, Paris, 2003.

MILNER, Jean-Claude. **L’Amour de la Langue**. Paris: Éditions du Seuil, 1978.

MILNER, Jean-Claude. **Les Noms Indistincts**. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

MILNER, Jean-Claude. **Le Périple Structural**. Paris: Éditions du Seuil, 2002.

OSTER, Daniel. **Passages de Zénon**. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

PÊCHEUX, Michel. “Sur la (dé)construction des théories linguistiques”. **DRLAV**, n. 27, p.1-24, 1982.

PONTALIS, Jean-Bertrand. “La mélancolie du langage”, “Varia”. **NRP**, n. 29, 1984, repris in *Perdre de vue*, Éditions Gallimard, Coll. Connaissance de l’Inconscient, Paris, 1988.

RANNOUX, Catherine. **Les Fictions du Journal Littéraire**. Genève (Suíça): Éditions Droz, 2004.

REY-DEBOVE, Josette. **Le Métalangage**. Paris: Éditions Le Robert (2ème édition, Armand Colin), 1997.

Jacqueline Authier-Revuz é professora na Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3. Temas de pesquisa: heterogeneidade e dimensão metalinguagreira da enunciação: autorrepresentação, representação de discurso outro – questões de língua, discurso, escrita, subjetividade – linguagem e psicanálise.

E-mail: jacqueline.authier@wanadoo.fr

Tradução: Leonidas Roberto Taschetto e Regina Maria Varini Mutti

Revisão da Tradução: Fernando Hartmann e Pedro de Souza

Nosso agradecimento a Fernando Hartmann, pela intermediação, junto à autora, da tradução e publicação deste artigo.



É Sobre qual Sujeito?

Claudine Normand

RESUMO – É Sobre qual Sujeito? O artigo focaliza, com base na linguística, os termos *sujeito, indivíduo e pessoa*, cotejando o sentido destes no âmbito da língua ordinária e o sentido que assumem no emprego em teorias contemporâneas nas ciências humanas e sociológicas. Partindo do pressuposto de que escrever *sobre a* língua difere de escrever *em* língua, desenvolve análise de exemplos, demonstrando a persistência dos sentidos na língua ordinária e o modo como a mesma rejeita sentidos estrangeiros. Conclui que a análise cuidadosa da língua torna possível reconhecer, nos usos especializados, dentre os esforços para produzir novos sentidos sobre o homem e a sociedade, palavras de compreensão restrita aos próprios especialistas, não obtendo registro na língua ordinária.

Palavras-chave: **Uso Linguístico. Sujeito. Indivíduo. Pessoa.**

ABSTRACT – Which Subject? The article, based on linguistics, focuses on the terms *subject, individual and person*, comparing the effect of their use in the context of ordinary language and the meaning they assume when employed in contemporary theories in the social sciences and humanities. Assuming that writing *of* language differs from writing *in* language, the study demonstrates the persistence of meanings in ordinary language and how it rejects foreign meanings. The article concludes that a careful linguistic analysis makes it possible to recognize that, among specialized discourses, the efforts to produce new meanings about man and society produce jargons which remains limited to the understanding of the experts themselves, not being recorded in ordinary language.

Keywords: **Language Use. Subject. Individual. Person.**

Endereçamento

Faz tempo, tive um sonho cuja lembrança precisa me ficou. Lá estavas presente, cara Michèle, como muda testemunha. Eu não sei quem representavas nem quem era a personagem estranha a quem eu endereçava um veemente protesto: ‘E nós, então, como escrevemos?’. Era preciso desdobrar as camadas de rancor empilhadas neste verbo escrever. Retive somente a contestação de uma metalinguagem imposta, à qual contudo me sujeitava, parecia, sem esforço, e a reivindicação repentina, furiosa e desesperançada, de que outra coisa enfim fosse possível a este nós, os linguistas, designados como tal. Desde então enganei-me de diversas formas com esta dificuldade, e hoje não pretendo outra coisa a não ser te oferecer as observações a seguir, das quais és a destinatária duplamente: porque, se figuraste sem o saber nesta cena tão privada, é na plena claridade do dia que fui encorajada por ti a uma maneira verdadeira de abordar a língua.

[...] uma verdadeira transformação do sujeito, não do indivíduo, mas do próprio sujeito em seu modo de ser sujeito (Foucault, 2001).

Em suma, onde não havia de início pessoa apareceu então “uma pessoa”, alguém (Landowski, 1998)¹.

Gostaria de propor uma defesa da língua ordinária. É isso, irão me dizer, o trabalho que já fazem os linguistas; inútil pô-lo como novidade e, além disso, seria necessário defendê-la? Experimente, de preferência, demonstrá-lo!

É bem o centro da questão precedente: escrever *sobre* a língua – o que os linguistas têm como ofício – pode ser muito diferente de escrever *em* língua, como o testemunha esta frase mesmo, em sua construção laboriosa: compreensível, sem dúvida, mas excluída do uso simples e comum.

Mas este uso simples e comum existe? Alguns dizem que é uma ficção, que só há diferenças, o que não impede de se compreender, mediante alguns ajustes, graças ao diálogo. Nada de exclusivo, nada de critério de aceitabilidade, ainda menos de asterisco! Só existe a variação infinita da fala viva...

Para outros, que foram por muito tempo escutados, uma competência soberana, saber misteriosamente interiorizado, autoriza-nos a rejeitar tal ou qual enunciado que não revelaria, com precisão, o comumente aceito nesta língua que se define por não pertencer nem à ciência, nem à literatura, nem à intenção pessoal de um estilo; uma entidade negativa, em suma, que apela somente ao sentimento dito *linguístico* de cada um, critério contestável, mas o único do qual disporíamos.

Neste debate, que está longe de se encerrar, minha preocupação é grande. Como recusar-se a ver a variação onipresente, quando se tem a cada dia a experiência de que toda discussão exigiria um esforço mútuo de tradução? Talvez seja mesmo o caso de qualquer conversa banal, quando se tenta evitar

os mal-entendidos. E o que dizer destes fragmentos, percebidos de passagem, que se endereçam a outros na nossa língua, parece, mas no interior de códigos – lexical, sintático, fonético – estranhamente deslocados, locuções de outra época e de uma língua que se tornou estrangeira para nós?

Se é preciso, pois, voltar-se ao reconfortante círculo da especialidade, eu gostaria, ao menos, de me assegurar de que não me enredei totalmente em uma fantasia ao tomar como objeto *a língua*, uma língua mais ou menos comum, mais ou menos partilhada, no entanto, reconhecível e analisável como tal. Irei mais longe, correndo o risco do paradoxo: apesar da evidência, a cada dia manifestada, de uma transformação contínua que seria bruscamente acelerada sob o efeito do desenvolvimento das técnicas de comunicação, eu vejo a prova da existência natural de uma língua ordinária no fato, não menos observável, de que ela resiste, ancorada de algum modo em posições arcaicas, opondo o seu real obtuso ao assalto de jargões da modernidade.

É assim que a língua ordinária resiste à popularização das ciências humanas, que se esperaria presentes, entretanto, no discurso cotidiano, haja vista a maneira pela qual elas ocupam as instituições através do olhar de especialistas e jornalistas. Contra o esperado, percebe-se que estes usos permanecem como o de especialistas e deslizam sobre a língua sem nela se instalar, menos poderosos nesse caso do que Coca Cola ou Mac Do. É pelo menos isto que eu tentarei mostrar a partir de alguns termos correntes que as ciências humanas herdaram da filosofia. Nesta investigação, encontrei uma crônica de Roger-Pol Droit², da qual tomei emprestado o título; ela levava em conta algumas obras recentes de inspiração antropológica de que retomo parcialmente o tópico que resume meu projeto: *Uma reflexão sobre o indivíduo, a pessoa e a subjetividade*.

Indivíduo, Pessoa, Sujeito

Diferentemente do autor da crônica, não me interessarei pela tomada filosófica dos conceitos, nem por seu retorno massivo à cena intelectual, após serem descartados pelo estruturalismo; somente me importa aqui o uso dos termos assim especializados em sua relação à língua ordinária. Ainda que a observação linguística não seja o objeto de R. P. Droit, ele a encontra, entretanto, quando apresentando o trabalho de Zarka sobre a filosofia do direito, assim resume o aporte *dos jurisconsultos*:

A evolução desta elaboração [as noções de sujeito, de humanidade, de dignidade] obriga os pensadores do século XVII a distinguir claramente conceitos que nós, deploravelmente, temos tendência em acreditar serem equivalentes: indivíduo, pessoa, sujeito³.

Sendo a equivalência de conceitos inseparável daquela de termos, estes se servem mutuamente de substitutos e circularmente de definição ou de reforço.

Assim, quando Droit retoma os termos de outra obra, vê-se ocorrerem tanto como sintagmas sinônimos ou parafrásticos: *o sujeito pessoal, a dignidade humana, os direitos do homem, os direitos de um sujeito, a existência de uma pessoa*. Esta inflação e manipulação terminológica é frequente nos numerosos ensaios de inspiração antropológica, ética ou psicológica, que encarregam estas três palavras de dar conta da modernidade, esta *época opaca*, como diz R. P. Droit – que sugere, de passagem, ser prudente não esquecer completamente Foucault e Deleuze.

Encontro esta dificuldade terminológica, estreitamente ligada ao esforço de elaboração de conceitos adequados, numa comunicação de J. P. Kaminker sobre o tema da *reivindicação identitária*⁴. Fazendo isso, autorizo-me a tomar a sua *ideia principal*, qualificada de “simples proposição de higiene terminológica”: “Não apliquemos o conceito de identidade, diz ele, a não ser no caso particular da pessoa individual” (Kaminker, 2000, p. 16). Ora, ao criticar a *ideologia identitária*, ele coloca como indo de si, não somente o conceito de identidade (do qual ele diz, pois, que *é esticado hoje à direita e à esquerda*), mas a combinação da pessoa e do indivíduo, produzindo a entidade *pessoa individual*. Ele explicita o que lhe parece aqui *um caso claro de identidade* por um recurso, que se tornou bastante frequente hoje, às especulações de G. H. Mead, anexando a identidade pessoal ao *corpo da pessoa individual*⁵. Neste texto o termo *indivíduo* é privilegiado, visando à relação de cada um aos diferentes tipos de *pertencimento*, mas a comutação com *sujeito* e a combinação *sujeito individual* se produzem também, sem questionar uma possível diferença entre estes termos, tornados simples variantes estilísticas. Se em outros casos, ao inverso, sua diferença se encontra reforçada, isto pode ser para vir ao encontro de uma oposição filosófica clássica, por exemplo, entre imanência e transcendência em Alain Renaut, para quem o sujeito se tornou *o horizonte do indivíduo*, sua *figura moderna, humanista*⁶.

Todas estas demonstrações se mantêm caso se aceite o princípio, a saber, de que elas se apropriam dos termos em jogo como se estes não tivessem nenhuma existência independente antes de serem apoderados. Este era afinal o modo de fazer habitual da filosofia⁷ e, com frequência, nas ciências humanas. Não haveria sentido perguntar-se aqui se isso se fazia sempre em proveito do pensamento e da ciência; vejamos antes o que se passa, quando nos preocupamos menos em definir conceitos do que em especificar tipos de escrita.

Recordamos que, desde o final dos anos 1960, quando ainda não surgira a *era da suspeição*, Philippe Lejeune começava a sua longa análise desta *categoria* da escrita, que é para ele a autobiografia, com a seguinte questão: “[...] em que sentido a evolução de mídias está metamorfoseando a maneira pela qual cada um se vê como sujeito e vê as suas relações com os outros sujeitos?” (Lejeune, 1970, p. 8). A partir de um estudo formal do jogo linguístico de “pessoas”, os termos são assim especificados: *sujeito* remete à “autenticidade” requerida pelas “histórias de vida”, *indivíduo* ao projeto de escrita em si mesmo – “testemunho individual”, produção de um “texto centrado numa vida indivi-

dual” (Lejeune, 1970, p. 255) – visando a distinguir-se dos outros membros do grupo. Que os dois aspectos levam em conta o imaginário, o autor o salienta *no final*, especificando o objetivo de seu projeto: “desconstruir a ilusão do sujeito à qual o encoraja o gênero autobiográfico”. Desta preocupação crítica comum na época eu retomarei o modo pelo qual ela se formula nesta última página:

De sorte que ao termo desta fantasiosa personalização “eu” tem chance de não mais ser pessoa. [...] Mas, para falar assim, seria preciso acreditar que “eu” era anteriormente alguém uno e bem sólido” (Lejeune, 1970, p. 316).

“Eu” não é “pessoa”, “eu” é “alguém uno”, esses enunciados torturados recusam os limites da língua para dobrá-la a uma vontade de elaboração conceitual: lutar contra a ilusão de unidade da consciência, no caso de Lejeune, buscar o termo (o conceito) que evitaria a “[...] redução imaginária da identidade a um pertencimento de grupo” no caso de Kaminker (2000, p. 16). Mas se sabe (se supõe) que estes mesmos autores, quando falam fora da situação de produção conceitual, seguem o uso ordinário que rejeita essas sinonímias forçadas e guarda suas próprias distinções, aquelas do sentimento linguístico comum.

O Sentimento Linguístico

Assim, meu sentimento linguístico me assopra que através de um jogo de palavras, o sagaz semiótico citado anteriormente quer fazer aceitar como uma simples substituição linguística, a passagem, eticamente decisiva, de *personne* (com negação), marca linguística da ausência, a uma *personne* de carne e osso⁸. Trata-se, neste texto, de descrever “a confrontação com os outros”, “a tomada de consciência de si através da mediação com o outro”. Em um primeiro *estádio* de encontro (que não posso desenvolver aqui):

[...] ‘o outro’ não era ainda, falando estritamente, *pessoa*. Em seguida, conduzindo a passagem a um regime diferente, nós vimos sua figura se especificar, crescer, até nos permitir sentir a presença de um ser de carne lá em que nós só tínhamos encontrado anteriormente um simulacro evanescente encarregado de ocupar o lugar vazio do não-eu. Em suma, lá onde não havia no início pessoa então apareceu “uma pessoa”, *alguém*⁹.

Sem me deixar enganar como Polifemo, irei observar que esta descrição fenomenológica, jogando com a língua, negligencia a diferença mínima, mas gramaticalmente decisiva, entre *une personne* (com determinante) e *personne* (sem determinante, mas com negação, *o outro não era ninguém*). É verdade que Littré assinala: [...] sem negação, *personne*, substantivo abstrato é sempre masculino e singular e significa alguém. *Alguém algum dia acreditará?*... Mas este emprego, é claro, saiu do uso ordinário e quando a marca da negação apagou *personne*, não passa do mesmo modo ao afirmativo, tanto que fica sem

determinante¹⁰:

– Il y a quelqu'un? / Há alguém?

– Il (n')y a personne? / Não há ninguém?

– Non, il (n')y a personne. / Não, não há ninguém.

Poder-se-ia acrescentar, nesta demonstração fortemente gramatical, que *alguém*, ainda, não é comutável com *uma pessoa* a não ser a custo de uma evidente mudança de sentido, isto precisamente que o autor busca produzir:

– Oui, il y a une personne / Sim, há uma pessoa.

É interpretável segundo a entonação em *há uma pessoa e não todos aqueles que se esperava* ou *há somente uma pessoa, mas importante!*, ou mesmo *há somente uma pessoa mas é alguém!* Depreende-se que entre a ausência anexada ao indefinido de sentido negativo e a presença declarada pelo sintagma nominal, a proximidade formal, historicamente explicável, induz um deslizamento com o qual um falante astucioso pode jogar, pondo em risco o sentimento linguístico de locutores ingênuos.

Sujeito/Indivíduo

Esse locutor ingênuo produzirá, para se fazer compreender, enunciados muito simples e os submeterá ao julgamento de informantes de boa fé linguística. Assim se colocará em evidência distinções diferentes, fortes e persistentes, não tocadas pelos jargões mais sutis. Assim cheguei a encontrar indivíduos e conviver com *eles*, e até mesmo indivíduos estranhos, mas nunca com *sujeitos*! Na língua corrente *sujet* não designa um ser humano. Fora de um emprego afetivo da língua, *c'est un mauvais sujet/é um mau sujeito*, é de uso arcaico e limitado e somente algum educador ou juiz falaria de um *bon sujet/bom sujeito* ou um médico de um *sujet intéressant/sujeito interessante*. Quanto aos *bons e leais sujeitos de sua majestade*, eles são somente evocados nos contos e em seus equivalentes nas mídias. O termo é reservado a empregos abstratos: *le sujet de l'examen, de la thèse ou d'une journée d'études/o objeto do exame, da tese ou de uma jornada de estudos*, isto é, daquilo do qual se fala ou se escreve formalmente; muito pouco se falará do sujeito de um romance ou de uma história em quadrinhos. *C'est à quel sujet/É sobre qual sujeito?* Supõe um ar não só atento quanto grave: *c'est au sujet de votre fils qui n'a pas réapparu au lycée, c'est au sujet de ce que vous savez .../é sobre seu filho que não tem aparecido na escola, é sobre o que o(a) senhor(a) já sabe...*

Esta herança da lógica, o *sujeito* sendo aquele do qual se fala e o *predicado* o que dele se diz, é especificada na tradição escolar como *sujeito gramatical*, aquele de quem se diz fazer ou ser tal coisa (Quem é que...?), que coincide

ou não, segundo os casos, com uma nova figura, o *sujeito de enunciação*, aquele que diz *eu*, aqui-agora, que não é outro senão exatamente o *sujeito de enunciação* dos psicanalistas. São, pois, empregos técnicos, os quais podem variar segundo as teorias, estrangeiros, portanto, à língua ordinária que não os mantém, como *proposição*, *análise* e outros tantos, fixados nas lembranças da escola primária. Desta herança de saber, no entanto, a língua guardou *sujeição* e *assujeitamento* e, mais frequentemente, a expressão *estar sujeito a* (*crises de violência*, *acessos de tosse...*) e *sujeito a caução*, caso em que *sujeito* implica uma submissão moral e física, tal como aquela dos sujeitos do rei¹¹.

O termo *sujeito*, que consta nas ciências humanas, originou-se da filosofia (o *sujeito* por relação ao *objeto*, nos lembra Littré, que não vê aí o emprego mais corrente). Retomado pela psicanálise lacaniana, em uma relação com a filosofia que não é geralmente explicitada, resta ignorado na língua ordinária para designar um ser humano. Diante da porta, mesmo daquela de um psicanalista, eu encontro não um sujeito, mas uma pessoa, eventualmente um indivíduo. Mas entre *pessoa* e *indivíduo* intervém uma distinção bastante forte, como o mostram algumas substituições difíceis ou que introduzem uma mudança de sentido.

C'est une personne charmante / É uma pessoa charmosa
?? C'est un individu charmant / ??É um indivíduo charmoso

C'est un drôle d'individu / É um indivíduo esquisito
? C'est une drôle de personne / ?É uma pessoa esquisita

Qui est cet individu? / Quem é este indivíduo?
Qui est cette personne? / Quem é esta pessoa?

Se você diz: *encontrei um indivíduo diante da porta*, espera-se o seguinte:
Ah sim? O que é que tinha de suspeito?

Nada na etimologia do termo (o que não é dividido ou divisível) conduzia *indivíduo* a este emprego mais ou menos pejorativo, que o torna comutável com *tipo*, dois termos classificatórios encontrados no falar cotidiano, com semelhante marca de desprezo,

C'est un individu bizarre / É um indivíduo bizarro.
C'est un tipe bizarre / É um tipo bizarro.

Parece difícil empregar *indivíduo* de maneira neutra:

250 F par personne / 250 F por pessoa
*250 F par individu / 250 F por indivíduo

tampouco de valorizá-lo: *É um belo indivíduo* remete a tomá-lo friamente como um espécime; *é um indivíduo simpático* dá a entender uma pitada de rejeição ou, ainda, se destaca como antifrase familiar quando se diz afetuosamente: *é um pequeno patife!*

O individualismo e o individualista, se sabe, possuem má fama (salvo em A. Renaut que os faz a figura moderna do humanismo); a palavra chama o egoísmo. Curiosamente, *individual* e *individualmente* não têm esta marca pejorativa: *tomados individualmente os estudantes são agradáveis mas num auditório!...* Uma *passagem individual* se opõe simplesmente à *passagem coletiva* e ao automóvel, *meio de transporte individual*, aos *transportes em comum* do *carte orange*¹². Este emprego neutro do adjetivo e do advérbio encontra o emprego lógico e filosófico do substantivo *indivíduo*: o singular em relação ao plural, a parte em relação ao todo; o espécime em relação à espécie, o que serve de ponto de partida às reflexões sociológicas: indivíduo, ficticiamente isolado/*sociedade*, conjunto de onde se o extrai.

Indivíduo/Pessoa

Sem adjetivo, *pessoa* parece de início tão neutro quanto *indivíduo* no seu emprego classificatório: *Havia muitas pessoas; 250 F/pessoa*. De fato, os termos não são substituíveis: **250 F/ indivíduo; uma pessoa após a outra; *um indivíduo após o outro*. É que *pessoa*, diferentemente de *indivíduo*, dá destaque ao caráter humano naquilo que não é inteiramente redutível à numeração. Assim o nome *o pessoal*, quer se trate do pessoal doméstico ou o de uma empresa, designa os empregados e não bens materiais.

O indivíduo não é, portanto, o equivalente da pessoa; *indivíduo* e *individual* como *social* e *sociedade* são do registro da instituição, do público. Para encontrar o privado é necessário recorrer ao *pessoal*: uma decisão não é nem *mais* ou *menos individual* nem *mais* ou *menos social*, mas ela pode ser *mais* ou *muito pessoal*. A pessoa depende da avaliação subjetiva, tanto positiva como negativa, e assim do grau de comparação: *É uma pessoa muito sedutora, mas, às vezes, insuportável*.

O adjetivo e o advérbio introduzem claramente a opinião, o engajamento, a consciência do que as ciências humanas chamam um sujeito: *é uma opinião pessoal; ele se apresentou em pessoa; estou pessoalmente envolvido...* Em todos estes casos a substituição por *indivíduo* é impossível (**ele se apresentou em indivíduo*) ou muda o sentido. Uma jovem informante assim definiu para mim: *um trabalho individual é o que se faz sozinho; um diário onde se escreve os seus próprios segredos é pessoal*. Da mesma forma, documentos de identidade serão ditos individuais e uma investigação ou um estilo pessoais. Fala-se de uma personalidade, não de uma individualidade etc.

A *pessoa*, é assim, por este termo, que a língua ordinária designa, o que cada um pretende ser por si mesmo, *Ipse* diz Ricoeur, *Self* dizia Winnicott, de qualquer forma irredutível ao *indivíduo*, anônimo e intercambiável: *é um encontro pessoal*, dizendo de outro modo, privado, mesmo íntimo. É assim que, no espaço eminentemente público da Internet, cada um tem direito a seus *dados pessoais*, que um organismo oficial (a CNIL) está encarregado de monitorar e

proteger das indiscrições. E se sabe que os pronomes ditos *de pessoa*, reduzidos às duas primeiras desde Benveniste, têm um estatuto especial em relação aos outros pronomes, especialmente *ele*, o qual Benveniste coloca com muita eloquência como a *não-pessoa*.

Quanto à *sociedade* e ao *social*, a língua, nos seus empregos atuais, não reflexivos, dirige-os ao exterior e limita-os a empregos técnicos: uma sociedade é *anônima*, de *responsabilidade limitada* ou ainda *acadêmica*, expressões jurídicas marcam a instituição. A sociedade quanto a ela mesma, o conjunto indiferenciado dos outros, é frequentemente declarada dura, implacável ou indiferente e injusta; diz-se que muitos são, de algum modo, dela excluídos. São termos que carregam restrição, submissão e sofrimento. O sentido latino de *sócio*, o companheiro ou o aliado, não ficou ligado a *social*, mas a *sociável* (qualidade de um bom companheiro) e a *associado*. Ora uma associação é um conjunto, que certamente comporta algum regulamento (interno), mas ao qual se adere por escolha pessoal, e não por necessidade ou obrigação; então, não se tem a escolha de nascer nesta ou naquela sociedade nem de recusar (salvo caso patológico) a língua materna, aquela da sociedade onde se nasceu, este legado, dizia Saussure, ou ainda *a carta marcada*¹³. Pode-se tentar forçar a língua ou tentar mudar a sociedade, a resistência que qualquer tentativa pessoal encontra é a de um exterior.

Os empregos de *social* são marcados por esta exterioridade: *segurança social, assistência social, contribuição social generalizada, ajuda social, assistência social...* é a administração, anônima ou quase, de documentos, dossiês, escritórios, o Estado que certamente ajuda o indivíduo mas no interior de uma rede de obrigações opacas à pessoa. Nada no uso dessas expressões técnicas e cristalizadas faz recordar que se trata de *aquisições sociais*, resultado de *lutas sociais*, empregos de *social* que destacam o discurso reflexivo do militante político e sindical. Pode-se observar assim que para a língua ordinária a pessoa não é levada em conta quando se fala do social: *pertencimento social, fratura social* é do jargão de políticos e jornalistas. Não é válido para ser classificado nos *casos sociais*.

Para concluir este levantamento, que não visa à exaustividade, parece que a língua cotidiana, fonte e veículo da opinião comum, ignora ainda as teorias tanto sociológicas quanto psicanalíticas. Ela continua a valorizar somente a pessoa, sua consciência, sua liberdade, sua unicidade tradicional, avessa e contra todas as clivagens inventadas pelas ciências sociais. Se em uma abordagem reflexiva se pode superar estas resistências linguísticas, a inclinação natural, numa troca banal, é de retomar esta herança rude: a sociedade é um peso, o outro é um estranho anônimo, todo indivíduo causa inquietação, o único refúgio é minha *pequena pessoa*!

Tenho consciência de que talvez possa ter me enganado ao sobrepor dois problemas: a persistência de uma língua ordinária, estrangeira às metalinguagens dos que se esforçam a um pensamento novo sobre 'o Homem e a Sociedade' e a possibilidade, em reconhecendo e analisando esta língua ordinária, de

escapar aos jargões dos especialistas, línguas de madeira, enxertos mal-vindos, que se endereçam somente aos especialistas fechados em seu código; em suma, esta escrita que recusava o protesto de meu sonho. Mas isso não é resignar-se ao arcaísmo de um pensamento fortificado no interior da sua língua? Ou então é preciso esperar somente a literatura, aquela que não pretende fazer avançar o pensamento, todavia de repente o faz? 'Somente eu! Eu sinto meu coração e conheço os homens'. Rousseau, isso no seu tempo era jargão?

Fora do sonho há somente compromisso, e é preciso pedir emprestado, em algum grau, uma metalinguagem, para entender somente o que continua a se dizer de qualquer modo e apesar de, esta atividade obstinada tanto em conservar quanto em mudar a língua, cujos sujeitos, porque falam, são a fonte e os agentes, não mais mestres do que aceitam dizer do que daquilo que recusam.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

Notas

- 1 Nota de Tradução: os aspectos formais da citação original foram reproduzidos *ipsis litteris*. A obra do primeiro autor citado encontra-se em português: FOUCAULT, Michel. A hermenêutica do sujeito. Coleção Obras de Michel Foucault, 3. Ed, Editora Martins Fontes, 2011. A citação do segundo autor pode ser localizada em: LANDOWSKI, Eric. Saveur de L'Autre. In: Passions sans nom. Paris: P.U.F., 2004. P. 142.
- 2 Le Monde, 24-11-2000. Lamenta-se que esta crônica tenha desaparecido do Monde de livros.
- 3 Nota de Tradução: os aspectos formais da citação original foram reproduzidos *ipsis litteris*. A autora se refere à crônica de Roger-Pol Droit, publicada no Jornal Le Monde Diplomatique de 24/11/2000, que tem o mesmo título deste artigo: “C’est à quel sujet?”. Roger-Pol Droit é pesquisador no CNRS, desenvolvendo reflexão sobre a filosofia do cotidiano.
- 4 Jean-Pierre Kaminker (2000).
- 5 Citado na tradução sem referência de Victoroff (1952). Sem dúvida, trata-se de Mind, self and Society (1934).
- 6 Alain Renaut (1995).
- 7 Com algumas exceções notáveis: Platão falava com Sócrates na língua de todo o mundo e Wittgenstein foi o grande defensor da linguagem ordinária.
- 8 Nota de Tradução: o termo francês *personne* sofre alteração de sentido, quando empregado em enunciados negativos, correspondendo em português ao pronome indefinido *ninguém*. Em enunciados afirmativos, equivale ao substantivo *pessoa* ou ao indefinido *alguém*.
- 9 Nota de Tradução: os aspectos formais da citação original foram reproduzidos *ipsis litteris*. A autora cita o dicionário de Littré, 1863.
- 10 Nota de Tradução: optou-se por colocar a tradução em português ao lado de cada

exemplo apresentado pela autora.

- 11 O termo de gramáticos latinos era inicialmente *suppositum*, limitado ao emprego gramatical; ele foi substituído por *subjectum*, que tinha na língua um emprego muito mais amplo, implicando precisamente esta submissão, estrangeira ao emprego técnico
- 12 Nota de Tradução: a *carte orange* é uma passagem de metrô que tem validade de um mês.
- 13 Nota de Tradução: a expressão *carta-marcada* (*carte forcée*) significa a obrigação de fazer algo sem que se possa recusá-lo.

Referências

- DROIT, Roger-Pol. “C’est à quel sujet?”. **Le Monde Diplomatique**, Paris, 24 nov. 2000.
- FOUCAULT, Michel. **L’Herméneutique du Sujet**. Cours du Collège de France (1981-1982). Paris: Gallimard; Le Seuil, 2001.
- KAMINKER, Jean-Pierre. Identités Régionales et Appartenance. **Cahiers de l’Université de Perpignan**, Actes du colloque international, Arts et identité régionale, n. 32, 2000.
- LANDOWSKI, Eric. Saveur de l’Autre. **Texte n. 23/24**, Toronto, 1998.
- LEJEUNE, Philippe. **Je est un Autre**: l’autobiographie de la littérature aux médias. Paris: Le Seuil, 1970.
- LITTRÉ, Émile. **Dictionnaire de La Langue Française**. Paris: Hachette, 1863.
- RENAUT, Alain. **L’Individu**: réflexions sur la philosophie du sujet. Paris: Hatier, 1995.

Claudine Normand é fundadora do Groupe de recherche em histoire de la linguistique (GHIL), o qual coordena até hoje, e professora de Linguística da Universidade de Paris X (Nanterre).
E-mail: normand.claudine@wanadoo.fr

Tradução: Regina Maria Varini Mutti e Aracy Ernst-Pereira
Revisão da Tradução: Valdir Flores

Nosso agradecimento a Valdir Flores pela intermediação junto à autora da tradução e publicação deste artigo.



A Casa e a Rua: uma relação política e social

Eni Puccinelli Orlandi

RESUMO – A Casa e a Rua: uma relação política e social. Integrando pesquisas sobre cidade, na análise de discurso, trabalhamos a relação social estabelecida em diferentes condições entre a casa e a rua e os sujeitos, seus modos de vida e processos de significação, interpretados pelo par público/privado. A intimidade, a sociabilidade, a hostilidade, a ruptura, a segregação, o equívoco, a contradição nos ocupam nessa observação. O que é *sentir-se em casa*? O que é ser *menino de rua*, ser *pichador*? Propomos que a forma da cidade e a forma-sujeito estão ligadas, bem como fazemos distinção entre as noções de *ordem* e de *organização*. É preciso aprender novas formas de sociabilidade que atendam as necessidades sociais.

Palavras-chave: **Casa. Rua. Relação Política e Social. Análise de Discurso.**

ABSTRACT – The House and the Street: a political and social relation. Integrating research on the city, in discourse analysis, the relationship established social work in different conditions between the home and street and subjects, their way of life and meaning processes, performed by the pair public/private. The intimacy, sociability, hostility, breakage, segregation, the misunderstanding, the contradiction at play in this observation. What is *feel at home*? What is a *street child*, being *graffiti painter*? We propose that the city form and shape are subject-related, and we distinguish between the notions of *order* and *organization*. You have to learn new forms of sociability that meet social needs.

Keywords: **House. Street. Discourse Analysis. Political and Social Relationship.**

Introdução

Nosso objetivo, nesta exposição, é mostrar que a forma da cidade e a forma sujeito, ou seja, o modo como os sujeitos aí estão dispostos, estão ligadas. O modo como se dispõe o espaço é uma maneira de configurar sujeitos em suas relações, em suma, de significá-los. Em nossos estudos e pesquisas, sobre cidade, distinguimos o que é ordem e organização. Reservamos a noção de *ordem* para o real da cidade, com seus movimentos, sua forma histórica, seu real. Já a *organização*, que chamamos de organização urbana, está ligada ao imaginário projetado sobre a cidade, tanto pelos seus habitantes como pelos especialistas do espaço, como urbanistas, administradores etc. que, assim, se relacionam com a cidade através desse imaginário, organizando o espaço da cidade, planejando-o, calculando-o de maneira empírica ou abstrata de acordo com seus objetivos. Em geral, ignorando, silenciando as reais necessidades histórico-materiais do espaço enquanto instância real, própria à cidade que está sempre em movimento.

Para repor a relação com o real da cidade em nossos estudos e pesquisas, estamos propondo pensar a relação básica entre a *casa* e a *rua*. Do ponto de vista da análise de discurso, que é nossa proposta teórico-metodológica, estamos assim analisando que sentidos podem ser apreendidos quando tomamos como centro de observação este par, casa/rua, que se coloca como um dos elementos organizadores por excelência do espaço urbano e das relações sociais que aí se dão.

Nosso objetivo é trabalhar com a relação social que se estabelece em diferentes condições entre a casa e a rua para, a partir daí, pensarmos os sujeitos e seus modos de vida, seus processos de significação que são interpretados pelo par público/privado. A intimidade, a sociabilidade, a hostilidade, a ruptura, a segregação, o equívoco, a contradição estarão nos ocupando nessa nossa observação. O que é *sentir-se em casa*? O que é ser *menino de rua*, ser *pichador*?

A partir de nossas reflexões, o que temos compreendido é que as relações sociais estão se tornando indiscerníveis e tensas – ainda que, empiricamente, cada vez mais se tenta separar casa e rua, através de muros, guaritas, vigilância, prisões etc. – já que há uma diluição de sentidos entre estes dois espaços, dada a maneira como o político está presente nessa relação, significando-a. Observando a maneira como se dão os modos de subjetivação, em conflito entre o que o individualiza e o que relaciona o sujeito ao outro no espaço urbano assim constituído, vamos expor resultados de nossas análises sobre esta relação entre a casa e a rua.

A Cidade, o Urbano, o Sujeito

Pensando discursivamente a cidade, consideramos o espaço em sua mate-

rialidade. Desta perspectiva o espaço é, de um lado, “[...] o enquadramento de todos os fenômenos” (Henry, s. d., e-mail) e, de outro, ele não é nem um vazio, nem apenas uma função, ele é espaço de interpretação, tem sua materialidade em que se confrontam o simbólico e o político. Assim, a cidade se materializa em um espaço que é um espaço significativo: nela, sujeitos, práticas sociais, relações entre o indivíduo e a sociedade têm uma forma material, resultante da simbolização da relação do espaço, cidadão, com os sujeitos que nela existem, transitam, habitam, politicamente significados.

O corpo dos sujeitos está atado ao corpo da cidade e estes são significados por essa ligação. E de tal modo se articulam que o destino de um não se separa do destino do outro, em suas inúmeras e variadas dimensões: material, cultural, econômica, histórica etc. O corpo dos sujeitos e o corpo da cidade formam um só. Nosso corpo, urbano, que se textualiza como um corpo de cidade, ocupa um espaço e é ocupado por ele.

Tenho afirmado em meus trabalhos que a cidade tem sido confundida, ou melhor, que há uma sobreposição do urbano sobre a cidade. Isto quer dizer que a cidade é significada pelo urbano. Este, por sua vez, não representa a cidade em seu real, mas é justamente o imaginário pelo qual a cidade é tomada ou como espaço empírico, já preenchido, ou como um espaço abstrato, calculável, administrado por especialistas da gestão pública: com seus planos, projetos, políticas públicas etc. Nesse sentido, enquanto declinada pelo urbano, a cidade é já significada a priori, em nosso caso, pelos padrões capitalistas. Indo mais além, podemos mesmo dizer que o urbano se sobrepõe à cidade e esta é identificada com o social, isto é, as relações sociais são hoje, muito frequentemente, consideradas como o mesmo que relações urbanas.

Assim, retomando a afirmação acima, de que o corpo do sujeito está atado ao corpo da cidade, agora declinada pelo imaginário que solda a cidade e o social, podemos dizer que o corpo social e o corpo urbano formam um só. Com seus efeitos sobre os sujeitos. A ingerência sobre o urbano é a ingerência sobre os sujeitos, tal como eles são significados no imaginário social.

Em nossas reflexões temos procurado considerar a cidade em seu real, atravessando com nossa observação, sustentada pela teoria e o método da análise de discurso, o imaginário que institui este jogo de sentidos entre o urbano, a cidade e o social, envolvendo nele os sujeitos. Nosso objetivo é compreender a relação entre o espaço da cidade, sujeito à interpretação, com a sociedade. A cidade, insistimos, enquanto espaço material (histórico, social, significativo) e não abstrato ou empírico. Para tal, incluímos em nossa reflexão o sujeito pensado por uma teoria não subjetiva, em que contam em sua constituição, assim como na dos sentidos que ele pratica, o social, o histórico, o político, assim como o inconsciente e a ideologia. Mas não só.

Não podemos deixar, quando pensamos a relação cidade/sociedade, introduzindo aí a questão de seus sujeitos, de articular, como diz Pêcheux (1981), o simbólico com o político.

Daí que este sujeito cidadão o é nos termos em que se constitui como forma

sujeito histórica, ou seja, capitalista. Na perspectiva discursiva, isso significa que este sujeito resulta da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia. Este sujeito, ou forma sujeito histórica, assim constituída, enquanto sujeito capitalista, é en-formada, se sustenta pelo jurídico. Temos aí um sujeito de direito e de deveres, um sujeito ao mesmo tempo livre, dono de sua vontade, e responsável. O sujeito capitalista. Mas indo mais longe (Orlandi, 2001), temos a relação deste sujeito com o Estado capitalista. Estado que é o articulador do simbólico com o político. Nesse sentido, o Estado, por sua vez, individua/liza este sujeito, pelas instituições e pelos discursos, daí resultando não o indivíduo como nasce, mas uma forma sujeito que o Estado individualiza, logo, um sujeito individua/lizado, ou seja, um indivíduo que se identifica por sua inscrição em uma formação discursiva, em certos sentidos e não outros, constituindo-se em uma posição sujeito com sua existência, que se inscreve, com suas práticas, na sociedade (Orlandi, 2001). É assim que situamos a posição-sujeito em seu funcionamento na sociedade. Este sujeito individuado pelo Estado, identificado em uma certa formação discursiva, e, portanto, com certos sentidos, estabelece, com a sociedade, uma relação política, dominada pelo Estado. Esta é sua articulação político-simbólica.

Voltemos, pois, ao nosso assunto inicial, o da relação entre a casa e a rua, agora sabendo de que sujeito falamos, já que não podemos pensar a rua e a casa, fundamento das relações espaciais da cidade, sem pensar que aí existem sujeitos e sentidos.

O Espaço, sua Materialidade e sua Organização

O espaço, como dissemos acima, é concebido como o enquadramento de todos os fenômenos. Nele inscreve-se a relação entre o público e o privado, cuja base mais visível está nessa relação casa/rua. Esta relação faz parte de um sistema, o capitalista, regido pelo jurídico e administrado por um Estado que, como dissemos, organiza os processos de individualização dos sujeitos, simbolizando as relações de poder segundo um sistema de diferenças às quais são atribuídos sentidos diferentes, que são declinados segundo valores: o melhor, o pior, o rico, o pobre, o superior, o inferior, o que tem a existência garantida e o que não deve existir etc. Essas divisões, porque são regidas pelo político, têm uma direção, são hierarquizadas. A sociedade capitalista em seu funcionamento contemporâneo é uma sociedade que vai além da exclusão, ela funciona pela segregação (coloca para fora da sociedade, e, quem está fora, não existe, não é levado em conta). Estes seus valores, por sua vez, são praticados pela sociedade que, enquanto sociedade de um sistema capitalista, é estruturalmente dividida e administrada pelo Estado que se sustenta no aparato e ideologia jurídicos. Assim, tanto as posições sujeito como os sentidos que eles produzem são função dessa divisão. A mesma palavra não significa a mesma coisa para o patrão e para o empregado, para o índio e para o ocidental, para o homem, para a mu-

lher e assim por diante. A linguagem não é, pois, transparente, assim como a história também não o é. Tampouco o sujeito. No entanto, vivemos na ilusão da evidência. Quando produzimos um sentido ele nos parece evidente. Mas não é. Tanto não é que pode significar diferentemente para diferentes posições sujeitos. É deste equívoco que se alimentam as relações sociais. Acreditamos estar produzindo os mesmos sentidos quando dizemos as mesmas palavras. E nossa pergunta é: o que significa casa e/ou rua para cada um de nós? Que relações estabelecemos entre casa e rua? É assim para o *menino de rua*? É assim para o marginal? É assim para o *sem-teto*?

A divisão público/privado, como qualquer outra divisão que, para ter sentido, tem de se inscrever na história, não é evidente e é sujeita a equívoco. Ela não tem um sentido em si mesma. Seus sentidos, no plural, dependem das condições em que são produzidos, ou seja, dos sujeitos, da situação, da memória discursiva (que sentidos habitam nossas palavras?): quem disse, onde disse, em que condições, com que objetivos, filiado a que memória discursiva (memória que se constitui pelo esquecimento). Sujeitos e sentidos se constituem na relação da língua com a história, atravessados pelo inconsciente e pela ideologia. E é como tal que têm suas práticas sociais funcionando no espaço urbano; significando e sendo significados através delas, nas suas diferenças.

Vou apresentar a análise de duas situações sociais em que se trata dessa relação: a dos condomínios e favelas, e a dos pichadores.

Condomínios e Favelas

O fechamento de espaços, recortando a cidade, retrazando seus percursos, redesenhando divisões, refazendo limites entre o público e o privado, separando de forma visível e cruel pobres e ricos, produzindo, de um lado, nichos e, de outro, corredores, se faz de modo irrefletido, supostamente levado pela necessidade de segurança. Oscilando entre o modismo, a exibição de poder econômico, a paranoia e a especulação imobiliária. Desde que se configure a menor possibilidade, as diferenças sociais e econômicas se manifestam violentamente e a divisão social se sobrepõe ostensivamente à materialidade da divisão do espaço urbano, espaço público, em princípio. Individualizam-se as respostas sociais aos problemas que são comuns a todos e reduz-se, assim, o espaço da sociabilidade.

Fazer um muro, separando parte da população do resto da cidade, significa indistinguir relações sociais muito importantes. Há uma memória social que nos constitui de modo mais ou menos inconsciente. Por vivermos na cidade, já temos em nós uma certa memória de cidade, que faz com que não tenhamos, a todo momento, que nos perguntarmos pelos seus sentidos: já nos filiamos a certos sentidos, já nos significamos implicitamente como urbanos e funcionamos nesse modo significativo dentro desse espaço. É o que tenho chamado de *economia do estereótipo*, das ideias recebidas, do senso comum: quem vive na

cidade, sabe que uma rua é uma rua, sabe que na rua há carros, por exemplo, espaço que é diferente se estivermos no meio da floresta amazônica. Esse espaço específico, que é um espaço de interpretação, tem uma memória que, no caso, é uma memória urbana. A cidade é um espaço significativo, investido de sentidos e de sujeitos, produzidos em uma memória. Quando se fazem certos gestos em relação a essa memória – são gestos de interpretação dela – se está transformando, modificando, ou não esta memória. E isto traz consequências para o espaço e para seus habitantes. Para suas vidas.

Quando se faz um muro – no caso dos condomínios e bolsões – para separar um grupo de casas das outras, numa cidade, se está praticando uma violência simbólica, se está rompendo sentidos na conjuntura histórica de significação, rompendo com uma certa memória, estabelecendo-se outra forma de relações urbanas/urbanização, instaurando uma outra forma de relação entre os sujeitos sociais urbanos, outra *urbanização*. Está-se mexendo com o corpo social, com o corpo do sujeito. Historicamente, estamos significando nossos *outros* de outra maneira. Esses recortes do espaço público configuram diferentes condições de produção de sentidos em sua materialidade (historicidade). Como se passou a significar a relação de vizinhança, pode-se perguntar? Por este gesto, fica *dito* que os que estão do lado de cá do muro são as pessoas com as quais se quer conviver, quem está para fora são os que se excluiu, ou mais do que isso, aqueles cuja existência não nos interessa, aqueles que não deveriam existir. O social fica *indistinto*, porque não são todos que estão do lado de fora que são *inimigos*. Então o *hostis* (inimigos) e o *socius* (nossos iguais) ficam confundidos. Com isso, começamos a restringir o espaço da sociabilidade. Também o privado se indistingue, pois, no espaço interno, todos não têm o mesmo estatuto de vizinhança, de intimidade.

Ao se fazer um *bolsão*, se está também fazendo uma violência social, que é separar sujeitos de sujeitos igualmente cidadãos, mas que passam a ser tratados como ameaça. Há grave diminuição do espaço de sociabilidade. Nesse imaginário, eficaz, acabam-se implementando hostilidades que se tornam mais graves.

Este recorte afeta, por si, a própria noção de social. E me pergunto: que forma estamos dando à sociedade, à cidade em que vivemos? Quais são os sentidos que estão funcionando nessas relações, nesse espaço, e que nos estão constituindo como sujeitos urbanos de um determinado tipo? Sujeitos cujos laços se tramam pelo medo, pela desconfiança, pela in-sociabilidade. Minha posição é a de que a segurança está não na lógica do medo, da irracionalidade, mas justamente na nossa capacidade de construir uma sociedade com laços sociais firmes e bem articulados. É aí que mora nossa segurança. No alargamento do nosso espaço social. Ao invés de discutir o fechamento de loteamentos, é preciso pensar-praticar a lógica da sociabilidade e do alargamento e cuidado do espaço público. Ao invés de se construírem bolsões de segurança, é preciso investir para que não se formem bolsões de violência.

Chegamos, pois, à questão política: o poder político de decisão, em função da sociabilidade, é o poder de regular os processos de segregação: quem

fica dentro ou fora (da cidade) da sociedade. Entramos, assim, na questão que parece o avesso desta que acabamos de apresentar, mas que é sua correlata: a das favelas. As favelas são também um fechamento, são bolsões, considerados de violência. Porque o modo de constituição do fechamento é invertido: se nos bolsões de segurança, ou condomínios, o fechamento é de dentro para fora, e seus habitantes são valorizados; no caso das favelas o fechamento é de fora para dentro. E, no seu interior, moradores ou traficantes são confundidos, indistintos. Este também é um modo de segregação. Confinamento. Estigmatização.

No caso do condomínio, o aparato é o de seguranças; no das favelas, é o da polícia. Em um é a presença da força para proteger, em outra é a presença da polícia para reprimir. Estes espaços – o do condomínio e o da favela – são absolutamente distintos em sua constituição e em seus sentidos.

A favela não se constitui como um espaço fechado. Ela foi-se tornando um espaço fechado pela forma que, de um lado, as políticas públicas, o Estado, a foi segregando do espaço social urbano, e, de outro, ela foi sendo ocupada pela criminalidade. E, isto tudo, sustentado pelo fato de seus moradores serem pobres. A diferença primeira entre a favela e o condomínio é econômica e social, a que existe, em uma sociedade capitalista, entre ricos e pobres. E, então, pelo modo como o Estado exerce seu poder articulador do simbólico com o político: como ele significa a divisão social entre pobres e ricos; para uns, o condomínio, para os outros, a favela.

Se o Estado aí funcionasse pela presença, e não pela falha, esses espaços urbanos seriam abertos. Dever-se-ia fazer, desses espaços, espaços social, política e culturalmente arejados, circuláveis. Seria necessário produzirem-se condições, infraestrutura, criar escolas, programas de cultura, de lazer, cuidar do espaço físico, iluminação, transporte. Considerá-lo como um espaço social que necessita medidas do Estado que promovem, que formam, e não só as que reprimem (matam) ou segregam. Também não adianta entregá-lo a iniciativas chamadas *comunitárias*, assistencialistas, feitas por organizações não governamentais. Estas não têm o sentido que o Estado tem em sua capacidade de administrar e significar a sociedade no seu conjunto. A ação das ONGs deriva da mundialização, com seu discurso liberal. Com ela, a relação entre países ricos e pobres só piora ou, no mínimo, se mantém. São assim inumeráveis as estruturas que se dedicam à *assistência*. Elas servem de rede de segurança que permite fazer passar a pílula do desengajamento do Estado¹ e as reformas liberais. As ONGs são um belo exemplar dessa forma de gestão pública. Com a privatização da assistência, o laço social se curva às definições identitárias e se comunitariza. É o fim dos sistemas incondicionais garantidos a todos, os do Estado, democraticamente eleito, que retrocede assim para a fileira de um ator entre outros (Brunel, 2007). Enfraquecer o Estado alimenta o fundamentalismo e o comunitarismo.

Como podemos ver, se condomínios e favelas são espaços fechados, a natureza e o sentido do fechamento, e, conseqüentemente, a maneira como se circula nesses espaços é completamente diferente. Isso envolve sentidos

social e politicamente significados de formas totalmente diferentes entre a casa e a rua, portanto dos sujeitos que as habitam e aí circulam. Uma casa em um condomínio está apartada das outras da cidade e se pretende protegida e indevassável (embora não o seja). É uma afirmação da propriedade privada. Já uma casa em uma favela é, até, espacialmente, continuamente devassada, não funciona como propriedade privada e está sujeita à violência todo o tempo, seja pelos marginais, seja pela polícia. Os espaços da favela são estreitos (nem calçada há). Os do condomínio cada vez se alargam mais, incluindo até mesmo parques ecológicos.

Com efeito, se existe uma indistinção nesse modo de administrar e significar o espaço urbano e os sujeitos, se pensamos a casa e a rua, essa indistinção não tem o mesmo sentido quando se trata de condomínio. Em um, a favela, essa indistinção vai na direção de elidir a propriedade, o espaço privado. E mesmo de de-significar o espaço público como espaço de convivência social regida pelo jurídico. Já no condomínio, a direção do sentido é outra: a indistinção vai no sentido de aumentar o poder da propriedade, alargando o sentido e o espaço do privado (em condomínio, há domínio), às expensas do espaço público, significado neste caso como espaço de ninguém, o da violência, da segregação, da hostilidade. É assim a noção de propriedade, significada pelo jurídico e que o Estado administra, que está no centro de irradiação dos sentidos que afetam política e socialmente a relação público/privado, o que existe entre casa e rua em seus sentidos e em seus contornos, diferenciados segundo o modo como o sistema capitalista estrutura o poder e a sociedade. Não é por acaso que os condomínios estão nos espaços nobres e as favelas nos espaços menos habitáveis. Em ambos, o que se elide é o espaço público².

Vejamos um exemplo que mostra em que resulta esta indistinção do espaço público e do privado e as consequências para os sujeitos que aí existem e transitam, diluindo sentidos, desfazendo relações sociais reais.

Sujeitos Sujeitos às Diferenças: os pichadores

Analisei longo tempo as pichações. Para mim, são parte do urbano. São uma escrita urbana. Seu cenário é a cidade. Seu modo de existência é o muro, a parede urbana. Sua forma é uma forma que denuncia os modos de existência dos sujeitos e das relações sociais que aí se praticam. O modo como o Estado os individualiza e que resultam em seus processos de identificação: na falta de acesso às instituições, ao ensino, à formação, à privacidade e até mesmo ao espaço público.

Não se pode pensar a linguagem separada de seu meio material (os muros), suas condições de produção, a conjuntura em que aparece. Ora, se a cidade é um espaço social dividido, um espaço em que o público está rarefeito, a sociabilidade constrangida, isto também estará presente nas manifestações da linguagem que este espaço suporta. Como é um fato social, a própria escrita,

a organização da linguagem tem a ver com o modo como, materialmente, este espaço de significação se apresenta.

Pensando a pichação na atualidade, eu diria que não é algum *conteúdo* transmitido por uma *mensagem* que contém a reivindicação. É sua própria forma de estabelecer-se, como letra diferente, outra (metáfora da letra). O pichador se esmera em *inventar* (são as palavras que eles usam) sua letra, sua escrita. O pichador significa e se significa na criação de sua *letra*, em seu grafismo. Não reconhece/não se reconhece no regime da alfabetização, das letras distribuídas pela escola, na ortografia do certo/errado (Orlandi, 2004). Ele elabora seu sistema gráfico e não se submete ao certo/errado de que foi segregado. Ele resiste com sua letra dita *indecifrável* (para alguns), fazendo deslizar a escritura, produzindo um efeito metafórico da letra, um sistema de escrita urbano, onde ele se diz: *eu sou, eu existo, eu estou aqui*, onde ele se socializa apesar de tudo, apesar do Estado.

Quando as condições são favoráveis, os sujeitos têm sua página em branco, na Escola, no modo como o Estado os individualiza como sujeitos capitalistas de direitos e deveres, sujeitos do conhecimento, letrados. Na sua falta, esses sujeitos têm no muro recém pintado a página em branco onde inscrever-se simbolicamente, onde escrever, com seus sinais gráficos, elaborados, sentidos como produção simbólica, ligando-os – em sua necessidade de vínculo social (somos seres simbólicos e históricos que vivemos em sociedade) – à sociedade de que fazem parte, ainda que tentando um lugar, esse lugar, de fora para dentro. De outro lugar. De *lá*. Do bairro, da favela, da periferia (que os profissionais do espaço ensinaram a chamar de *comunidade*. Por que não sociedade?). A sociedade o hostiliza, o coloca na ilegitimidade – pela distinção do público e privado, dizendo que o muro é espaço privado (ainda a propriedade) – e é o gesto de pichação que o representa mais fundamente em sua vontade social: o do que sai do silêncio, o que estabelece uma relação pelo símbolo, com seus outros, igualmente segregados. E se apresentam assim para toda a sociedade. O sinal gráfico o põe em contato, antes de tudo, consigo mesmo e com os seus (as alianças). No modo como foi individualizado para ser da massa informe do *povo*, ele irrompe individualizando-se pelo sinal que ele inscreve, e que o inscreve, no espaço público. O muro é lugar de duas faces: se é privado para dentro, é público para fora. É limite. Entre a casa e a rua. A rua é pública. A rua de um condomínio é pública? Voltamos à indistinção. À diluição dos sentidos que funciona sempre a favor do mais forte.

Podemos ver essa manifestação da pichação como a manifestação de um processo identitário. A meu ver ela apresenta um modo de subjetivação em que a letra (o grafismo) individualiza essa forma sujeito urbana de modo muito particular e rico. A identidade que daí resulta nos ensina como o sujeito, mesmo em situação muito adversa, procura uma chance de simbolizar-se em sua necessidade de estabelecer um laço social. Fala-se em rabiscos ininteligíveis, mas eles são interpretáveis e a interpretação marca o pertencimento a um grupo social, o dos segregados. E marca um modo de relação com o espaço urbano,

na relação entre a casa e a rua, entre o público e o privado, ressignificando-o.

No entanto, nossas *autoridades* resistem. Há uma campanha da prefeitura de Campinas que diz: “O que eles chamam diversão, nós chamamos vandalismo, o que eles chamam aventura, nós chamamos depredação, o que eles chamam arte, nós chamamos infração, o que eles chamam liberdade de expressão, nós chamamos poluição. Vamos virar esta página”. Observe-se o *eles*. Por que não *vocês*? Aí, pelo menos a prefeitura estaria reconhecendo esse outro como parte da sociedade, e estaria conversando com ele, reconhecendo-o como um interlocutor com quem deveria dialogar, e não falando deles com essa distância. Isto é segregação. E, ao dizer que é infração o que *eles* chamam arte, estão criminalizando o seu processo de simbolização. Estigmatizando sua invenção. E é assim que acabam empurrando grande parte de nossa juventude para a criminalidade. Produzindo esta imagem estigmatizada, de delinquência, ao invés de acolher, desenvolver esta capacidade de expressão e deixá-la significar no interior da sociedade.

Comentários Conclusivos

O fechamento dos espaços, a segregação (Schaller, 2001), a negação do movimento da sociedade em sua história, levam à indistinção e à diluição dos sujeitos e dos sentidos. E coloca-se como pretexto a necessidade de segurança e seu contrário, a produção da violência. É preciso sair dessa equação. Inverte-se a relação causa e efeito. Não é porque vivemos próximos uns dos outros que há violência. Ao contrário, a violência é produzida, ela é causada pela falta de sociabilidade, pelo distanciamento produzido por relações sociais de segregação e distanciamento. Quanto mais dentro do social, mais seguros estamos. A resposta não pode ser individual, pois a relação casa/rua é uma relação social e política.

Há uma geografia da violência, há uma lógica da violência, há uma economia da violência, própria ao sistema capitalista e que está presente no modo como o espaço urbano se organiza, é gerido pelo Estado. Para fazer face a isso, temos de aprender novas formas de sociabilidade, novos modos de nos pensar coletivamente, não reagindo pelo medo, reivindicando condições de sociabilidade praticáveis, mobilizando instituições, mídia, configurando programas que atendam as necessidades sociais. É preciso termos presente e não desistirmos de nossa condição de seres simbólicos, que significamos na sociedade e na história. Ao invés de recuarmos, histórica e politicamente, para o interior de espaços fechados, temos de conquistar o espaço-tempo de nossa contemporaneidade social e política que é habitar a cidade sem restrições: nosso lugar público, social, político. E aí poderemos nos sentir *em casa*, onde estivermos. Com nossos concidadãos. Nossos iguais. Em uma sociedade que seria, aí sim, democrática.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em maio de 2011.

Notas

- 1 Conforme fazem parte da ideologia do enfraquecimento do Estado, que funciona pela falta, afetado pela importância da economia de mercado, alimentando a violência e segregando sujeitos.
- 2 É interessante lembrar que no Estatuto da Cidade não existe a figura do *morador*, só do *proprietário*!

Referências

- BRUNEL, Sylvie. Qu'est-ce que la Mondialisation? **Sciences Humaines**, spécial, n. 1805, Paris, 2007.
- HENRY, Paul. Espaço na Geometria [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: <Eni Puccinelli Orlandi>, em data não informada.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto**. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni P. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.
- PÊCHEUX, Michel. Lire l'Archive Aujourd'hui. **Archives et Documents**, St. Cloud, n. 2, p. 17-23, 1981.
- SCHALLER, Jacques. **Construire un Vivre Ensemble dans une Démocratie Renouvelée**. São Paulo: USP, 2001.

Eni Puccinelli Orlandi possui mestrado (1970) e doutorado (1976) em Linguística pela Universidade de São Paulo e pela Universidade de Paris/Vincennes. É coordenadora do Laboratório de Estudos Urbanos da Unicamp, professora e coordenadora do Mestrado em Linguagem e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, e professora colaboradora do IEL da Universidade Estadual de Campinas. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise de discurso, linguística, epistemologia da linguagem e jornalismo científico. E-mail: enip@uol.com.br

Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique



Laurenço Eugénio Cossa

RESUMO – Línguas Nacionais no Sistema Nacional de Educação para o Desenvolvimento em Moçambique. A escolarização somente em uma língua estrangeira, portuguesa, em detrimento das línguas nacionais da maioria dos moçambicanos, foi a motivação desta pesquisa. O estudo tomou como base o referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso fundada por Pêcheux, e outros autores, buscando identificar efeitos de sentidos produzidos pelo sujeito-professor em seu processo de significação na/pela língua, mediante a realidade que o cerca cotidianamente. O corpus da análise foi viabilizado a partir de entrevistas semiabertas com três professores de uma escola primária dos arredores da Cidade de Maputo. Constatou-se a existência de posições identitárias de acordo com o processo histórico-social-político do país, o que, na nossa óptica, promove uns e marginaliza outros.

Palavras-chave: Línguas Nacionais. Ensino. Desenvolvimento. Efeitos de Sentidos. Análise de Discurso.

ABSTRACT – National Languages in the National Educational System for Development in Mozambique. The education only in a foreign language (Portuguese), detriment the national languages of most of the Mozambican, was the motivation of this research. The study was based on the theoretical and methodological reference of the Discourse Analysis founded by Pêcheux, and others, to identify effects of meaning produced by the teacher, as a subject, in the process of signification in / by language, facing the everyday reality that surrounds it. The corpus of the analysis was established from semi-open interviews with three teachers from an elementary school in the suburb of Maputo City. It found the existence of identity positions according to the historical-social-political of the country, which in our view, promoting some and marginalizes others.

Keywords: National Language. Teaching. Development. Effect of Meaning. Discourse Analysis.

Os elementos positivos da nossa vida cultural, ‘tais como as nossas formas de expressão linguística’, as nossas músicas e danças típicas, as peculiaridades regionais de nascer, crescer, amar e morrer continuarão depois da independência para florir e embelezar a vida da nossa Nação. ‘Não há antagonismo entre as realidades da existência de vários grupos étnicos e a Unidade Nacional’ (Mondlane, 1967 apud Lopes, 2004, p. 79).

Palavras Iniciais

Este trabalho aponta à pesquisa de mestrado¹, na qual são focalizados os processos de significação em línguas nacionais moçambicanas no Sistema Nacional de Educação, na perspectiva do sujeito-professor, que imprime seus dizeres a partir de uma posição dada dentro da formação discursiva que o constitui.

O estudo visou analisar efeitos de sentidos relacionados ao sujeito-professor em face do ensino que ministra, orientado através da língua portuguesa, em contraste com as línguas nacionais da maioria dos alunos. Além disso, busca promover uma reflexão crítica capaz de subsidiar o debate efetivo sobre a política de educação bilíngue em Moçambique, tendo em vista a atualidade do país, e ainda problematizar, com base em teorizações destacadas, a complexidade multilinguística e cultural que caracteriza o contexto moçambicano.

Das questões que nortearam a investigação destacam-se as seguintes:

Quais os efeitos de sentidos que caracterizam o discurso do sujeito-professor que atua na escola primária completa, considerando a política linguística do ensino ministrado na sala de aula em Português aos alunos moçambicanos? Como o sujeito-professor se posiciona a respeito dessa realidade, que já conhece, e a respeito da inclusão das línguas nacionais, conforme a nova política bilíngue?

Portanto, este estudo inscreve-se no campo das políticas educacionais e a orientação teórica advém da Análise do Discurso (AD) de linha francesa de Michel Pêcheux.

Destarte, no desenvolvimento do trabalho foram aprofundadas questões acerca do sujeito discursivo, dado que a pesquisa reflete em torno dos efeitos de sentidos que permeiam os discursos do sujeito-professor. O professor é um elemento operante no meio social, um sujeito social imerso na cultura e nele permeiam os dizeres que podem ser ditos como não, mediante as formações discursivas que o constitui.

Segundo Pêcheux (1975, p. 145), os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes correspondem. Portanto, é dentro da formação discursiva que se opera a linguagem intermediada pela ideologia, além de ser o local onde se opera o assujeitamento. Tendo em vista explicitar o modo como se dá o assujeitamento, constituindo o sujeito, no/pelo discurso, o autor destaca o funcionamento da ideologia e do inconsciente,

representados nos “esquecimentos” (ilusões do sujeito) (Pêcheux, 1990).

Falando acerca da ideologia, Brandão (2004) nos mostra que Pêcheux parte da tese de Althusser, segundo a qual “[...] a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (Brandão, 2004, p. 78). Isto é, o específico da ideologia é constituir indivíduos concretos em sujeitos que implicam uma dimensão social. E enfatiza dizendo que “[...] a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia: o ‘não-sujeito’ é interpelado, constituído pela ideologia” (Brandão, 2004, p. 79).

O sujeito-professor é, portanto, um indivíduo social, então, um sujeito que atua na escola e, como tal, dá sentido à sua realidade, ao mesmo tempo em que se assujeita – com falhas e equívocos – posicionando-se frente aos discursos que circulam na vida social. É também no sujeito professor que se operam as ideologias, os processos de produção e reprodução dos dizeres legitimados socialmente. De certa forma, o sujeito-professor influi na formação das identidades dos sujeitos sociais, dado que ele segue programa pré-estabelecido pela entidade que o tutela.

Coracini (2003) destaca que a noção de sujeito e, consequentemente, de identidade unívoca é, fundamentalmente, produto de um interesse de época e assim, identidade, homogênea, veio com a concepção “moderna”. E reforça com base em Souza (1994, p. 17), referindo que o termo identidade remete imediatamente à questão da diferença, já que “[...] a identidade é o que, em princípio, nos diferencia dos outros”. A autora argumenta que a questão é que essas diferenças pressupõem um arrolamento de características estáveis, remetendo, desse modo, à ideia de unidade e estabilidade, conflitante com a descoberta freudiana do inconsciente (Coracini, 2003, p. 240).

Destarte, para a definição de sujeito na AD, recorremos aos últimos trabalhos de Pêcheux, que revelam uma aproximação à psicanálise de Lacan, porém sem nos atermos à psicanálise diretamente. A AD realizou ruptura com o sujeito psicológico que era concebido como dono do seu dizer e saber para o ser assujeitado, heterogêneo, sem controle ou domínio do seu dizer. Coracini (1999) considera, portanto, que falar do sujeito professor envolve identidade, cultura, língua, processos históricos e ideologia em torno de si mesmo e quanto ao seu interlocutor, o aluno. A autora refere que A identidade do sujeito acaba se construindo de forma heterogênea, com contribuições de Outro (s) que se tornam presentes ao longo da vida de cada um. Portanto, a identidade está sempre se reconstruindo através da linguagem (Coracini, 1999).

Orlandi (1998) realça, afirmando que a identidade é um movimento na história, pois ela não é sempre igual a si mesma. O que pensamos ser, pode estar deslocado do que éramos no nosso passado e também poderá deslizar para outras significações no futuro. Daí que a identidade não é imóvel. Portanto, ela não é homogênea e ela se transforma. A autora reafirma que não há identidades fixas e categóricas. “Esta é uma ilusão – a de identidade imóvel – que, se de um lado, é parte do imaginário que nos garante uma unidade necessária nos processos identitários, por outro lado, é ponto de ancoragem de preconceitos

e de processos de exclusão” (Orlandi, 1998, p. 204).

Articulando a esses dizeres, Pêcheux refere que A alteridade tem, no mundo capitalista, um estatuto quase biológico, que deve ser transformado politicamente. E, o reconhecimento da diferença, no sistema capitalista, não implica em sua aceitação (Pêcheux, 1981).

Adicionando ao dizer de Orlandi (1998), diria que tanto no capitalismo como no socialismo, o Estado, tal como funciona, propicia uma política de invasões, de processos de oficialização, de campanhas de educação, que, reconhecendo as diferenças, procura, no entanto, apagá-las.

Nisto, o professor é usualmente o elemento mais importante do xadrez político ideológico encarregado de formar identidade linguística escolar, dado que é ele quem mexe em redes de filiações (na relação entre formações discursivas, no conjunto da memória) (Orlandi, 1998). Assim, entendemos por identidade linguística escolar, o conjunto dos saberes adquiridos formalmente na escola, que compreende os discursos produzidos por e na língua que falam na escola. Orlandi (1998) afirma que esses saberes dão unidade aos sujeitos e identidade.

Línguas e Identidades

A língua faz parte da cultura. Em certos contextos ela identifica um povo, uma cultura, além de carregar consigo, um estar das coisas sobre si, o que nos remete aos pré-construídos, a ideologia. É indubitável não se falar de identidade quando se refere à língua em contextos das formações discursivas das sociedades moçambicanas. De acordo com Leray (2003), a língua é o primeiro vetor identitário que testemunha a diversidade sociolinguística nas comunidades humanas; a construção identitária não se restringe aos limites de um território, mas inscreve-se numa história mestiça de línguas e de culturas (Leray, 2003, p. 120). A língua cria identidade e aponta ao condicionamento social da língua – a estrutura da sociedade está “refletida” na estrutura linguística (Orlandi, 1996, p. 98). A este respeito, Bhabha (1998) refere que “[...] a língua é o lugar da cultura, de uma cultura que se confunde com a ideologia, lugar em que os sujeitos se sentem bem, talvez, porque corresponda a seus anseios, às suas expectativas” (Bhabha, 1998a apud Coracini, 2003, p. 201).

Na perspectiva discursiva, a língua está aliada ao funcionamento sócio-histórico de uma comunidade. Por outro lado, na linguagem está embutida a questão ideológica, dado que o ato de enunciar implica colocar uma história, uma cultura em cena. Aprofundando a questão da ideologia, Orlandi (1992), conceitua-a como a interpretação do sentido em uma direção. É o funcionamento ideológico que interpela os indivíduos em sujeitos de seu próprio discurso, fornecendo a cada sujeito *sua* realidade, como sistema de evidência e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. É a ideologia que faz com que um determinado sentido, ou outro, pareça como evidente para o sujeito (Orlandi, 1992). O comportamento humano de linguagem carrega,

pois, de tudo o que determina o homem, e, principalmente, sua capacidade de sociabilidade e de historicidade.

Orlandi considera que:

Se partirmos do fato de que as línguas só existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos, podemos chegar à concepção de que, na língua, o social e o histórico coincidem. A língua não é só um instrumento, um dado, mas um trabalho humano, um produto histórico-social (Orlandi, 1996, p. 99).

Contudo, apesar das línguas serem produto histórico-social, as línguas faladas pela maioria dos moçambicanos, ainda permanecem no silêncio na orientação dos discursos públicos. Estão interditadas no sistema educativo em detrimento das línguas estrangeiras, Português, Inglês, Francês.

No entanto, desde 2004 foram introduzidas no SNE, em aproximadamente 10 escolas das dez (10) províncias menos a cidade de Maputo, mas de forma tímida, pois até ao presente momento esta implementação não se faz sentir, apesar dos resultados consideravelmente positivos na sua introdução experimental. As línguas nacionais parece serem vistas como algo que deveria permanecer no silêncio. Sabe-se que, “[...] é a coletividade, como entidade preexistente, que impõe sua marca ideológica em cada sujeito, sob a forma de uma ‘socialização’ do indivíduo em ‘relações sociais’ concebidas como relações intersubjetivas” (Pêcheux, 1990 apud Bolognini, 2003, p. 188).

Somos iniciados na linguagem por uma comunidade linguística preexistente, aprendemos a falar, não apenas pelas palavras que nossos pais nos dão, mas também porque eles nos falam e nos conferem o *status* de interlocutores, introduzindo-nos em uma comunidade cujo discurso recria continuamente a língua comunitária (Leray, 2003).

A língua constitui o campo de confronto, de negação, de assujeitamento, da afirmação da identidade, de poder e de colonização. A história da humanidade está repleta de fatos históricos da colonização, de subjugação através da língua. A realidade, o currículo e as práticas institucionais interdita, ainda, o uso efetivo das línguas nacionais. Na presença de estrangeiros provenientes dos países europeus em Moçambique, o nacional é obrigado a se adequar a estes e não o contrário. Alguns residem no país durante muitos anos e não falam nem a língua portuguesa e também não se interessam em comunicar-se com os nacionais através das línguas faladas em Moçambique; pelo contrário, o nacional é que é obrigado a aprender inglês para comunicar-se com estes sujeitos.

É indubitável que a inscrição do sujeito numa língua, segundo Authier-Revuz (1998),

Será portadora de novas vozes, novos confrontos, novos questionamentos, alterando, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando o sujeito, trazendo-lhe novas identificações, sem que, evidentemente, ocorra o apagamento da discursividade da língua materna que o constitui (Authier-Revuz, 1998, p. 213).

A língua estrangeira é a língua *estranha*, a língua do estranho, do outro (cultura outra). Tal estranhamento pode provocar tanto o medo como uma forte atração. Contudo, a inscrição do indivíduo em uma outra língua possibilita a penetração no lugar do outro, ampliando nossos horizontes culturais.

Em *As Formas do Silêncio*, Orlandi (1990) argumenta que todo dizer implica um não dizer, já que, quando se fala, outros dizeres possíveis são silenciados. Determinados sentidos são interditados. Define-se o que pode ser dito, para evitar que o não-desejável entre em cena. O não-desejável, o discurso não-desejável, dentro do quadro da AD, sempre está definido por uma história, por uma ideologia. O silenciamento é uma tentativa, assim, de apagar algo que possa servir de ameaça às relações de poder estabelecidas em um determinado grupo social (Orlandi, 1990).

Na realidade moçambicana, e principalmente nas zonas urbanas, o número de sujeitos sociais que falam somente a língua portuguesa e não se interessam pelas línguas nacionais está a crescer. Aliada com a política que reforça o uso exclusivo do português como meio do ensino e interação oficial, coloca as línguas nacionais na posição de inviabilidade e incentiva a fuga de investimento dos sujeitos sociais (adultos, pais) no tocante à transmissão destas aos seus filhos. Assim, perpetuam-se as políticas de silenciamento, cada vez mais acentuadas, das línguas moçambicanas.

Secundando as palavras de Foucault, Bolognini salienta que o silenciamento é uma forma de garantir a estabilidade da simetria das relações sociais e define as relações simétricas como aquelas nas quais as relações de poder em um determinado grupo não estão ameaçadas. O silenciamento é uma certeza de que a história, a ideologia desejada por aqueles que detêm o poder entre em cena na cadeia discursiva (Foucault, 1979 apud Bolognini, 2003 p. 189).

Esta atitude agrava a hegemonia linguística que a língua portuguesa, a estrangeira, ostenta em detrimento das línguas vernáculas, as nacionais, em Moçambique. A apropriação desta língua tomou proporções gigantescas na população em geral, na medida em que constitui a verdadeira e única língua de alcance do poder (saber) e de bens indispensáveis para uma vida condigna e a não marginalidade.

Recorrendo a noção foucaultiana que estabelece ponte entre verdade e poder, Eckert-Hoff aponta que a verdade:

Está, circularmente, ligada a sistemas de poder que a produzem e apóiam e, também, a efeitos de poder que ela induz e que a produzem. A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. “O exercício de poder cria perpetuamente saber e, inversamente, o saber acarreta efeitos de poder. Não é possível que o poder se exerça sem saber, não é possível que o saber não engendre o poder” (Foucault, 1979 apud Eckert-Hoff, 2003, p. 272).

Com base em Foucault, a referida autora reforça que “[...] saber e poder

implicam-se mutuamente: não há poder sem saber, nem saber sem poder; assim como não há poder sem resistência: um produz o outro” (Foucault, 1979 apud Eckert-Hoff, 2003, p. 272).

O país é constituído pela maioria da população alcunhada por *analfabetos*, ou marginalizados por não ter o *saber* formal acumulado historicamente pela *humanidade* e, conseqüentemente, sem poder. Convém realçarmos que esse poder é apropriado e legitimado através da língua estrangeira, a portuguesa, e assim sendo, torna-se indispensável a valorização das línguas nacionais.

Lembra-se que o silenciamento, o desinteresse ou a indiferença para com as línguas moçambicanas têm seus precedentes históricos advindos da colonização portuguesa que impôs a língua portuguesa como ferramenta para civilizar o nativo-moçambicano. Mesmo depois da *independência* efetivou-se a sua imposição pelos nacionalistas, impedindo e silenciando o uso das línguas nacionais em todos os setores da vida pública e administrativa do Moçambique *pós-colonial* até ao momento.

O que na verdade está a acontecer é o estranhamento de si (do Eu), que se reflete através da apropriação da língua estrangeira (o desejo do Outro) em detrimento da língua materna. A atitude de marginalização de línguas nacionais tem relação com a história recente de colonialismo e pós-independência que alcunhou pejorativamente as línguas nacionais de língua do *cão* e, assim, propiciou a corrida à purificação do *eu*, desprezado e marginalizado pelo outro. Portanto, acarretando a negação do *eu* para ser aceite pelo outro que tem prestígio. Assim, para além da oficialidade, muitos moçambicanos adotam a língua estrangeira, a *portuguesa*, considerando-a língua de prestígio, culta, *como se existisse uma língua de baixo escalão em relação a outra*, como forma de purificar sua alma, o eu. Alguns encarregados de educação chegam ao ponto de reprimir seus educandos ou filhos, se os ouvem a balbuciar as palavras das línguas nacionais, as vernáculos.

Língua Materna e Discurso

Tradicionalmente, o termo “língua materna” tem sido usado por linguistas para se referirem à primeira língua aprendida por um indivíduo. Essa definição permite a nomeação de língua materna àquela normalmente falada, em casa, durante a primeira infância, embora não necessariamente usada no presente (Uyeno, 2003, p. 40).

A língua materna pode ser a língua do país em que nasceu, a de seus pais, nascidos em outro país, ou a língua por meio da qual se comunicou em casa, independentemente das suas condições anteriores. Língua materna pode ser estabelecida a partir da competência do falante. Esse critério define que a língua materna é aquela que se domina mais, dado o fato de a competência em mais de uma língua ser raramente distribuída igualmente ao longo da vida (Uyeno, 2003).

Por outro lado, a língua faz parte de um conjunto de pertencimentos sociais e constitui referência do indivíduo no grupo social em que vive. No caso de Moçambique, segundo a constituição étnica, é composto, maioritariamente pelo povo bantu com suas línguas, alguns árabes, que com suas línguas, emigraram para Moçambique à procura de melhores condições de vida e negócio antes e durante a colonização europeia. Por último, encontramos os ex-colonizadores portugueses e imigrantes.

Entretanto, todos estes grupos étnicos têm a princípio sua língua materna, porém, na orientação dos sentidos públicos e na interação outros nacionais falam a língua portuguesa, isso nas capitais. Porém, nos distritos e/ou campo, essa interação é usualmente feita na língua local, ou seja, uma das línguas nacionais bantu, exceto para alguns casos em que os interlocutores falam ou sabem falar o português. Os centros urbanos constituem locais onde existe aglomeração dos falantes da língua portuguesa, precisamente por serem centros onde existem mais elites e escolarizados. Portanto, nestes locais o Português é a língua mais prestigiada devido a sua compensação econômica, poder e prestígio a ela associada.

A maior concentração de falantes do Português está na cidade de Maputo, onde aproximadamente 50% da população declara, segundo Firmino (2001), falar esta língua. Desta população, 70% é masculina e 30% feminina (Firmino, 2001 apud Lopes, 2004). Importa realçar que são poucos os falantes desta língua que a têm como língua materna, isto significa que a maioria dos referidos 50%, que declararam falar a língua portuguesa, tem as suas línguas maternas próprias, as suas línguas nacionais e os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) apontam, por exemplo, que na cidade de Maputo, a capital do país, a língua mais falada é Xichangana com 31,6%, seguido de Xirhonga com 26,7% e o Português fica na 3ª posição, com 17,7% de falantes. Além disso, estes dados podem ser questionados devido aos critérios utilizados no inquérito as populações, uma vez que segundo Ngunga (2008, informação verbal)² não se tomou conta o nível de proficiência dos declarantes (Ngunga, 2008, informação verbal).

Em termos de grupos etários, encontram-se mais falantes do português na faixa dos 15-24 (aproximadamente 45%), seguida pela faixa dos 7-14 (aproximadamente 30%) e pela dos 25-39 (aproximadamente 30%). O grupo etário dos 0-6 tem o índice mais baixo de falantes de Português, o que se coaduna com o fato da língua portuguesa ser fundamentalmente uma língua segunda, aprendida na escola, a partir dos 6 anos de idade.

A escola, através de uma política bilingue efetiva, pode ajudar a sociedade na valorização das suas línguas e culturas, dentro das diversidades. A oficialização destas línguas pode, também, auxiliar nas liberdades individuais em expressar em suas línguas. Contudo, conforme conclui Alcalá (2001), para a oficialização das línguas nacionais é preciso que haja um processo de escolarização massiva, que crie uma sociedade de escritores em línguas nacionais, a partir da qual a língua possa ser elaborada para sustentar discursos institucionais

dos quais foi até agora excluída. A autora realça, argumentando que

A possibilidade de que [...] uma língua se torne de fato uma língua pública envolve, ao mesmo tempo, a elaboração de uma língua escrita que sustente discursos de caráter público e a existência de uma sociedade alfabetizada que, interpelada por essa língua, produza esses discursos de caráter público (Alcalá, 2001 p. 144).

Nisto, a introdução das línguas nacionais no SNE, que entrou em vigor em 2004, constitui sinal positivo e animador em direção à implementação efetiva das línguas vernáculas em Moçambique.

Segundo Firmino (2001), os dados mostram que o português é conhecido, de um modo geral, pela geração mais jovem, entre os 7 e os 39 anos. A maioria dos falantes encontra-se no grupo dos 15 aos 39 anos (Firmino, 2001 apud Lopes, 2004). Quem garante que estes grupos etários de falantes crescentes da língua portuguesa, referenciados acima, que já não falam com frequência as suas línguas de origem ou, os que nasceram no clima monolíngue do português, ensinarão as línguas nacionais aos seus filhos?

Apesar do fato de as línguas nacionais serem conhecidas como línguas maternas por muitas das pessoas que vivem nas zonas urbanas, como a Cidade de Maputo, sobretudo entre a geração mais velha, elas são raramente faladas em muitas famílias escolarizadas; nem sequer há esforço ou mesmo preocupação das gerações mais velhas em transmiti-las aos seus descendentes (Firmino, 2001 p. 132).

Entretanto, o incentivo a estas línguas através da sua oficialização possibilitaria provavelmente o seu desenvolvimento e valorização no meio social, além de promover o desenvolvimento abrangente dos interlocutores sociais. Portanto, trata-se, também de promover o resgate das línguas nacionais, das culturas, das identidades linguísticas que estão caindo no esquecimento. Por exemplo, a literatura nessas línguas deve ser criada e divulgada. Essa proposta passa pela alfabetização em línguas nacionais para que os sujeitos sociais se constituam e se inscrevam através destas línguas nas diferentes práticas de produção de sentidos na vida social.

Multilinguismo em Moçambique

Para nos debruçarmos acerca da/s realidade/s de Moçambique temos que reconhecer o contexto multilíngue e multicultural do país. Contudo, este contexto multicultural característico em Moçambique tem suscitado debates e antagonismo por entre os nacionais. Uns consideram o multilinguismo como fator que remete a certa confusão para o ensino formal e para a união do país. Outros questionam como um indivíduo do norte ou do sul poderia se sociabilizar ao se deslocar na/para a região contrária, sendo que este orientará seus

sentidos em sua língua materna, o temor que a diversidade das línguas pode dividir o país, além da justificativa do tipo “[...] multilinguismo é uma coisa dispendiosa” (Lopes, 2005). Nisto, Lopes é enfático ao referir que

Longe de ser uma força que divide e enfraquece os elos que sustentam a “nação” [grifo meu] e as relações de identidade política, o pluralismo linguístico é o mais poderoso veículo em direção ao desenvolvimento. É provável que o fator língua venha num futuro não-distante a constituir-se em suporte da diversidade e que a unidade, incluindo a unidade nacional, venha a ser assegurada pela comunicação traduzida (Lopes, 2005, p. 2).

Antes de aprofundar o tema convém abordar o conceito de multiculturalidade, pois segundo as bibliografias consultadas é um conceito que suscita diversas interpretações e, por vezes, é contestado devido à impressão tendente à homogeneização³ quando é referenciado em locais onde permeiam as variedades etnolinguísticas e culturais.

Segundo Lopes (2004), em certas sociedades do mundo pós-colonial, o conceito de sociedade multicultural significa a manutenção de uma cultura dominante sobre as outras culturas, regra geral, as culturas das “minorias”, e a aceitação dessas mesmas culturas. O autor adianta referindo que esta aceitação das outras culturas é, por outro lado, questionada, e reivindica-se um projeto cultural assente no princípio de que nenhuma cultura é superior a outra, nenhuma cultura é mais verdadeira ou tem mais valor do que outra e que, por isso, vale a pena tentar pôr juntas, num todo heterogêneo, formas culturais diversas sem perda e sem conflito significativo (Lopes, 2004, p. 41).

A confrontação contra a forma de ser de uma comunidade ou sociedade, representada na imposição de uma língua, pode desencadear desequilíbrio e, consequentemente, atuar contra o seu desenvolvimento. É salutar referir que a educação moderna é uma construção e toda construção está sujeita a falha, ou seja, ela não é perfeita e muito menos acabada. Existem outras formas ou alternativas de educação intercambiada, que podem auxiliar políticas educacionais eficazes dentro das possibilidades reais, propiciando convívio dentro da diversidade no mosaico etnolinguístico e cultural de Moçambique.

O multiculturalismo tem sido, também, criticado por alguns grupos conservadores e tradicionalistas e por vezes por alguns progressistas, uma vez que se alega que ele representa, segundo Silva (1999), um ataque aos valores da nacionalidade, da família, da herança cultural comum. Em termos curriculares, o multiculturalismo pretende substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual ocidental pelas obras consideradas intelectualmente inferiores, produzidas por representantes das chamadas *minorias* desprestigiadas. É conveniente lembrar que estas justificativas dos progressistas retornam e dão ênfase à perspectiva etnocêntrica camuflada na suposta cultura superior em contraste com a inferior. Entretanto, entendemos que não se trata de substituir algo em detrimento da outra, mas sim integrar

o conhecimento, olhar, segundo Mason (2001), às possibilidades para situar a identidade e a experiência de diferentes formas, e que as escolas deveriam ser lugares onde os professores e alunos fossem livres para explorar toda a variedade de realidades históricas (Mason, 2001).

Numa versão mais progressista da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum. Segundo Silva, o problema dessa crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante – ou para o caso de Moçambique, o estudo da “cultura local” subentende, como elo para consolidar as línguas, os conhecimentos e saberes do colonizador em detrimento do nacional (Silva, 1999, p. 89).

A escola formal, institucional, em Moçambique, surgiu com as missões religiosas que tendiam a civilizar o nativo, e os seus pressupostos primordiais ainda transparecem, apesar de “independência nacional”. Silva enfatiza que existem poucas instituições tão conservadoras e tradicionalistas quanto a educação escolarizada. Sua concepção básica tem resistido a todas as variações de regimes econômicos e políticos (Silva, 2002, p. 257).

O multiculturalismo nos faz, segundo Silva (1999), lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente. Conforme Silva (1999 p. 90), aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação [grifo meu] –, mas em como os processos são objeto de uma consciência ideológica na mente dos membros da nação [nações – grifo meu] (Anderson, 1983 [1991, 2005] apud Firmino, 2002).

Dispositivo Metodológico

A orientação metodológica que sustentou a pesquisa deste trabalho enquadrou-se na pesquisa qualitativa, sendo constituída com base no referencial teórico-metodológico da AD, que supõe a dimensão analítica, a qual envolve a relação entre o interdiscurso, nível dos saberes, da memória discursiva e o intradiscurso, nível da formulação linguística.

Para a construção do *corpus* da pesquisa, realizamos entrevistas semi-abertas a seis professores de uma escola primária completa dos arredores da Cidade de Maputo, Moçambique.

Importa frisar que o corpo docente da escola é constituído por professores com formação de magistério de nível básico (N5), médio (N3) e poucos, com bacharelado (N2)⁴ e aproximadamente três professores finalistas da licenciatura plena.

Primeiramente, a direção indicou os professores que concederiam as entrevistas, mas durante a interação com muitos professores foi-se notando interesse de alguns que não haviam sido indicados pela direção; pediu-se a permissão no sentido de eles participarem e nos foi dada toda liberdade para escolhê-los.

Assim, escolheu-se professores mais comunicativos e reservados dentre os quais 3 professoras e outro número igual de professores. Importa salientar que para além dos professores da escola primária completa, entrevistamos um professor da faculdade de letras da Universidade Eduardo Mondlane, que é pesquisador e dinamizador das políticas linguísticas do país, e por fim um pesquisador do INDE, que por sinal é um dos coordenadores na introdução do ensino bilíngue em Moçambique, mas apenas selecionei seis professores da escola primária completa para a constituição do *corpus*. Contudo, para este artigo faremos a nossa análise com recortes extraídos de três professores.

Entretanto, para conduzir as entrevistas, utilizei o português, a língua oficial; em algumas pausas das entrevistas, conversávamos na língua materna por forma a estabelecer mais abertura e confiança nos sujeitos pesquisados. A utilização da língua portuguesa foi direcionada ao sujeito-professor devido ao seu comprometimento com o ensino que é mediado exclusivamente pelo português, tal como atesta a constituição e os hábitos dos académicos em se expressar através desta.

Caminhos para as Análises

O foco desta pesquisa consistiu nos enunciados formulados pelos professores, em recortes contidos em entrevistas. Para a AD a situação histórico-social na qual se organiza um discurso é de relevância para a interpretação dos *efeitos de sentidos*, tanto em relação ao sujeito discursante quanto aos sujeitos ouvintes, leitores ou analistas do discurso.

Pensamos ser importante entrevistar professores, pois estes são multiplicadores ou formadores de opinião no processo de ensino-aprendizagem dentro da sociedade. É neste sentido que se pretendeu auscultar, e trazer para a pesquisa, as falas, as aspirações, as opiniões e posicionamento destes sujeitos.

O sujeito não tem condições de despojar-se desses elementos de sua formação idiossincrásica no momento de emitir opiniões ou fazer colocações, por mais neutras que possam parecer. Assim, ele “é determinado, sem se dar conta, a dizer o que o seu lugar de formação social impõe que seja dito” (Indursky, 1998, p. 11). Enquanto que, ao mesmo tempo, nessas enunciações também dá lugar ao sentido diferente, ou seja, a sua interpretação, constituída conforme Mutti (2007, informação verbal)⁵, a partir de seu modo de identificação aos dizeres já constituídos, os quais ele atualiza no momento em que enuncia, posicionando-se.

Courtine (1981) argumenta que os enunciados discursivos são os elementos próprios do saber de uma formação discursiva que se caracterizam pela repetibilidade. É sua condição de repetibilidade que provoca a continuidade de sua existência e a sua inserção, como memória do acontecimento, no momento da enunciação, que é, no entanto, sempre nova. Portanto, os enunciados existem no tempo longo de uma memória e são regidos pelo interdiscurso. Pode-se

dizer que os enunciados se concretizam em formulações ou enunciações, no acontecimento enunciativo (Courtine, 1981 apud Grigoletto, 2003).

Assim, conforme Grigoletto (2003), os discursos adquirem seus sentidos no entrecruzamento com outros, que são mobilizados como parte de sua memória. Isto nos leva à interdiscursividade. Conforme Orlandi (1990), os sujeitos acreditam, devido a seu comprometimento ideológico, que há apenas um sentido possível para as palavras e que esse sentido é transparente, mas o real é que o sentido escapa, deriva para outro sentido (Pêcheux, 1990).

A partir das marcas linguísticas procuraremos constatar os efeitos de sentidos que permeiam os interstícios da língua, de modo a chegar à compreensão do cotidiano docente e das diferentes perspectivas assumidas pelos sujeitos da pesquisa.

Tendo em vista as concepções apresentadas pelos autores citados na análise, buscaremos evitar o efeito de transparência dos signos, buscando, isto sim, olhar as palavras com estranhamento.

Análise dos Recortes Discursivos

Efeitos de Sentidos no Discurso do Sujeito-professor da Escola Moçambicana

Nas formulações que se seguem, evidenciamos efeitos de sentidos que demonstram posições do sujeito-professor face ao contexto educacional e social moçambicano caracterizado pela língua oficial portuguesa e línguas nacionais vernáculas. Estas formulações que se mostram através dos recortes discursivos se dão dentro de um contexto específico, dentro das formações discursivas dadas, que constituem o sujeito professor do Sistema Nacional de Educação em Moçambique. Contudo, estas formações discursivas não estão isoladas dos contextos das produções discursivas mais amplas dos séculos XVIII, XIX, XX e XXI. O país Moçambique, a escolarização como hoje é conhecida e vivenciada enquadra-se dentro do sistema colonial ocidental. Na sua preocupação e procura pela chamada *unidade nacional* através da língua oficial ocidental, sistema político como o conhecemos é colonial. Ainda vive e procura sobreviver dentro do esquema iluminista, apesar de se visualizar na contemporaneidade.

Segundo, Orlandi, “[...] a memória faz parte da produção do discurso, é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (Orlandi, 2005, p. 30). Desta forma é oportuno referirmos que a memória é evidenciada pelo dizer. É no dizer que se constata a cristalização dos sentidos, dos discursos, traduzindo-se em ideologia. Segundo esta autora, “[...] as condições de produção do discurso incluem o contexto sócio-histórico,

ideológico” (Orlandi, 2005, p. 31). Em muitos casos, o sujeito imprime seu dizer na convicção de imprimir a verdade. Contudo, essa verdade provem da cristalização dos sentidos que circulam socialmente, através de boca a boca, na mídia, a partir da oralidade, da geração a geração, que constitui o indivíduo, ou seja, é o contexto amplo que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma como nossa sociedade organiza o poder, distribuindo posições de mando e de obediência (Orlandi, 2005).

No entanto, segundo Orlandi, “[...] o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significam nas 'nossas' palavras” (Orlandi, 2005, p. 32).

Ao falar de contextos somos convocados a abordar a questão das formações discursivas. É dentro das formações discursivas que os sujeitos imprimem seu dizer, se posicionando perante seu interlocutor e mostrando suas filiações discursivas que são várias, segundo a sua experiência, neste caso, não única. Contudo, no ato da formulação ou reformulação do dizer, do intradiscurso, esta memória discursiva, o interdiscurso, não se apresenta em forma acabada, intacta do antes vivenciado, ouvido, experienciado. Antes pelo contrário, aparece em forma de fragmentos discursivos e é no ato da fala, da exposição perante ao interlocutor que o sujeito aciona e seleciona estes fragmentos, convocando-os e formulando o discurso, *para ele novo*. Assim, ao dizer nós reforçamos o que antes foi dito. Colocamos, exteriorizamos o antes experienciado, ouvido, vivenciado.

Efeito de Certeza sobre a Apropriação da Língua Oficial

(1). *Ntekwase*:...Ah! Até que agora vale a pena (o ensino em português) [grifo meu], porque a maior parte das crianças tem falado português. São poucas que não entendem, não é? Mas a maior parte, já não tem assim, tido muitos problemas, *Yim*. *Pior* na minha classe, já estão familiarizados com a língua portuguesa.

Primeiramente a professora afirma com toda evidência que *a maior parte das crianças tem falado português*, e em seguida refere – *mas a maior parte não tem assim, tido muitos problemas*. Portanto, aqui, *mas* aparece como negando a afirmação acerca da maioria falante de Português, ou seja, deixa transparecer que não é a totalidade das crianças que falam Português, mas sim *a maior parte já não tem, assim, tido muitos problemas*. A docente sabe a partir da sua experiência professoral do problema de lentidão no aprendizado dos alunos, pois muitos alunos têm tido dificuldade de entendê-la. Contudo a professora mostra a sua satisfação e alívio pelo contexto que advoga a seu favor com a afirmação de que *pior, na minha classe, já estão familiarizados com a língua*, ou seja, principalmente na sua turma, os alunos estão familiarizados com a língua portuguesa.

Portanto, ela primeiramente imprime o seu desejo de ver a turma com

mais crianças falando Português, mas a realidade a questiona, deixando-a sem tanta certeza apesar de desejar. Esse desejo está mergulhado na dúvida, e pede cumplicidade – *são poucas que não entendem, não é?*

No discurso transparece a não certeza do seu dizer, talvez porque conhece o seu meio e sabe que, na verdade, a sua experiência é permeada pelos contextos onde há muitas crianças falantes de línguas nacionais ou que não se expressam através da língua oficial com desinibição. Portanto, constata-se aqui o lugar da contradição: assume, não assume, mostrando segundo Mutti (2006, informação verbal)⁶, que está adiante de novas posições – (*não é?*) – uma incerteza negativa.

Efeito de Certeza da Abrangência da Língua Portuguesa em Todo Território

(2). *Ntekwase*: Pelo menos, sabe que eu posso falar essa língua; língua nacional..., mas há uma que é importante para poder comunicar...

Os jovens, em todo canto, eu acho que falam... Pelo menos, podem falar com dificuldades, mas para poder comunicar-se, conseguem. Yim.

(3). *Ntekwase*: Em qualquer canto, que for em Moçambique, é... Sabe que em cada 10 pessoas, sempre há de aparecer a pessoa que facilmente pode comunicar. Se não existisse uma língua de unidade nacional, eu acho que seria problema.

Ao enunciar que *pelo menos, sabe que eu posso falar essa língua; língua nacional..., mas há uma que é importante para poder comunicar*, a professora projeta a diferenciação entre falar e comunicar. Nisto, a professora imprime que se fala em língua nacional, mas comunica-se na língua portuguesa. Assim pensamos ser prudente penetrar nessa complexidade, fala e comunicação. Comumente, a fala está inserida na comunicação. A definição deste termo é muito complexa, dadas as diferentes noções desenvolvidas entre processos de filiação e negação. De acordo com Charaudeau e Maingueneau,

A comunicação é dada como uma espécie de resposta à grande questão da comunidade social e permitiria aos homens estabelecer relações que lhes dão a medida do que os diferencia e os assemelha, criando assim elos psicológicos e sociais. Suas relações não seriam apenas de conflito, luta e destruição, mas também de intercompreensão, de enriquecimento mútuo, de co-construção de saber e de valor (Charaudeau; Maingueneau, 2004 p. 103).

Entretanto, no domínio discursivo, os autores referem que a comunicação seria um jogo de espelhos, que envia àquele que quer se comunicar uma espécie de “imagem refletida”, de espelhamento em série, pois o que vale para a construção do sentido é “[...] a relação simbólica de troca (na qual) não há emissor nem receptor de um lado e de outro da mensagem, nem tampouco mensagem” (Baudrillard, 1972 apud Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 105). Ou seja, a comunicação seria apenas uma ilusão.

Nesta óptica, enunciar que – *mas há uma que é importante para poder comunicar*, faz-nos pensar que a fala (em línguas nacionais), está despida de complexidade e é habitada de um sistema vazio de algo de que a língua portuguesa é portadora – a comunicação.

Entre a dúvida e a certeza, a professora acha que *os jovens, em todo canto de Moçambique falam* a língua portuguesa. Entretanto, a dúvida persiste e ameniza a evidência, ou seja, *pelo menos, podem falar com dificuldades, mas para poder comunicar-se, conseguem*. Yim – reforça a sua posição. A professora sabe certamente que comunicar-se na língua oficial é mais difícil. Reconhece, provavelmente, o conflito, as dificuldades de unificar em uma só língua falantes de outras línguas.

Na verdade, a professora filia-se aos discursos oficiais a todo o momento e parece não refletir que esta homogeneidade linguística possa implicar o apagamento de si, sua cultura, seus valores.

O Sujeito-professor entre a Posição Tradicional e a Nova

Efeito de Superioridade do Falante de Português

(4). Djapisa: *Quanto às línguas nacionais em espaços públicos... nem todos conseguimos ir à escola...*

Se chegar num sítio público em que a maioria não fala a língua oficial portuguesa, acredito que as pessoas vêem aquela pessoa... como se fosse uma pessoa de outro mundo. Então, é sempre bom haver essa interação sim.

(5). Djapisa: *A língua nacional também é importante, visto que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Então é preciso pra que eles também não se sintam reprimidos.*

A professora se distancia da sua língua materna e posiciona-se na elite, *nós e eles*, ou seja, *nós* que falamos a língua oficial do colonizador português e *eles*, os analfabetos que não sabem falar a *nossa* língua. Porém, redutoramente, diz que isso é uma questão de tempo, já que *o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada*.

A professora assume a posição de quem tolera, já que *o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada... Então é preciso* se introduzir a língua *pra que eles também não se sintam reprimidos*. A evidência do *eu* e *eles* desencadeia processos de diferenciação, ou seja, o parecer de duas coisas Hall (1997). De acordo com este autor, as pessoas que são de alguma forma significativamente diferentes da *maioria* [grifo meu] – *eles* em vez de *nós* – são frequentemente expostas a esta forma binária de representação. Parecem ser representados através de extremos binários intensamente opostos, polarizados – bom/ruim, civilizado/primitivo, feio/excessivamente atraente, desagradável

diferente/coativo por ser estranho e exótico (Hall, 1997), afinal vimos nele o tribalismo caracterizado nos discursos colonialistas e da modernidade em contraposição ao exótico, primitivo que só fala a língua de cão.

De acordo com Hall (1997), a diferença tem sido marcada. Entretanto, como é interpretada, é uma preocupação constante e recorrente na representação das pessoas racial e etnicamente diferentes da *maioria* da população. Lembra-se que em nosso caso a diferença é marcada através de processos binários contrastantes alfabetizado/analfabeto, falante de Português/falantes de línguas bantus (nacionais), tribal/sujeito integrado. Portanto entendemos que de fato se tratou de representação assente nas bases raciais e étnicas a partir da colonização e, portanto, prolongada depois no período pós-colonial, mas desta vez é evidenciado a partir da língua que orienta sentidos públicos e as vantagens que se tiram com essa apropriação. Larsen (2003) mostra que a dicotomia colonizador/nativo está dissimilada desde há muito tempo, pelo menos em um determinado nível; uma circunstância que parece ter dificultado uma discussão aberta e sem preconceitos, uma vez que uma outra interligada dicotomia, privilegiado/desprivilegiado em termos de acesso à língua/cultura/formação basicamente se tem mantido intacta (Larsen, 2003).

Cada imagem é lida em termos da sua questão mais ampla relativamente à pertença e à diferença cultural (Larsen, 2003) *eu* escolarizado e *eles* os não escolarizados.

Portanto, acompanhando os discursos oficiais que voltam a enfatizar as línguas nacionais, a professora refere que *a língua nacional também é importante, visto que o nosso país ainda não está totalmente com muita gente alfabetizada...* Está claro que se o país estivesse alfabetizado a importância destas línguas seria, talvez, discutida *provavelmente*.

Efeitos da Impossibilidade de as Línguas Nacionais Expressarem Sentidos Abstratos

Indagado se as línguas nacionais podem orientar o discurso científico, o sujeito professor responde:

(6). *Mundau*: É possível, mas no estágio em que nos... no estágio em que se encontram agora é possível com muita dificuldade primeiro, sobretudo as tecnologias é preciso códigos científicos. Existe a parte técnica da própria língua. Então, é muito difícil codificar. Não no sentido de que eles não podem. No sentido de que, pelo menos, elas foram trabalhadas até esse, sentido... pelo menos, há caso em que para designar certas peças e certos números recorrem-se à língua estrangeira... ainda não tem concedido um espaço para não só servir de explicar, usando empréstimo dos termos de outras línguas, mas ela mesmo servir como instrumento principal naquela atividade.

A língua é uma entidade viva que a cada momento se desenvolve de acordo com o ambiente espacial e temporal. Ela não é um dado adquirido e não existe

uma língua no mundo que surgiu pronta. Quase todas as línguas são frutos de interação entre si e com outras culturas. Essa interação contamina a ciência e tecnologia, modificando a vida dos sujeitos. Se formos reparar a língua Xichangana, por exemplo, encontraremos palavras de outras línguas africanas e europeias e seus falantes (de Xichangana), talvez, não deem conta desse empréstimo. Temos a título de exemplo as palavras *xipune*, palavra inglesa *spoon* – colher em português; *kesemusi* – festas – do inglês *kristmas*; *mubedo* – cama – do inglês *bed* e mais palavras que o leitor começará a rebuscar. Portanto, não existem e nem existiram códigos exclusivos de cientificidade para Xichangana, Xirhonga, Cisena, Emakhuwa. Estas línguas terão de incluir no seu léxico, palavras de outras línguas, isso quando houver interesse de pesquisa. O que pode acontecer é significá-las na pronúncia bantu de acordo com a constituição silábica própria, por exemplo, a palavra *book* é escrita e pronunciada *buku*; o nome Lourenço, são poucas pessoas que pronunciam no Português falado pelo nativo falante; para muitos é *Lorenço* e outros não alfabetizados no português é *rolenço*.

Os exemplos acima refletem esta questão.

O fato de se falar uma língua materna bantu não implica que ela não seja contaminada por outras línguas no meio científico e tecnológico, aliás, o português provém do latim vulgar, segundo Maria Mateus, falado no noroeste da península Ibérica, e foi modulado pela influência de certas características dos primitivos habitantes da região. De acordo com a autora, mais tarde recebeu larga contribuição do Árabe, sobretudo no campo do léxico e em algumas pronúncias particulares. E realça que como todas as línguas, o Português foi enriquecendo e mudando em contacto com outras línguas próximas e afastadas (Mateus, 2003).

Portanto, o professor não devia se indignar no *caso em que para designar certas peças e certos números recorrem-se à língua estrangeira...*, pois se trata de desenvolvimento normal das línguas nacionais. Este empréstimo não afeta a sintaxe das línguas bantu. Não é possível que as línguas nacionais, ou qualquer língua, *ela mesma, servir como instrumento principal naquela atividade*, ou seja, a língua integralmente Xichangana na produção dos sentidos, pois isso não existe, porque uma língua falada em uma comunidade, sociedade, ela não é morta. Segundo Mey (1998), a língua se relaciona com a sociedade porque ela é a expressão das necessidades humanas de se congregar socialmente, de construir e desenvolver o mundo (Mey, 1998).

Considerações Finais

Nas análises, constatou-se que o fato de os sentidos públicos serem orientados através de uma língua estrangeira contribui para o agravamento das diferenças sociais.

A partir do pressuposto de que o sujeito, ao tomar a palavra, é afetado pela

opacidade da linguagem, dos sentidos pela história, constituído pela ideologia e pelo inconsciente, constatou-se, nos dizeres de professores, a persistência de posições identitárias que condizem com o conceito moderno de uma nação unificada através de uma língua comum, uma única cultura, um único valor.

Considera-se a urgência de contextualizar o sujeito-professor acerca da realidade que o circunda, de modo que este contribua na elevação da autoestima dos alunos/crianças. A realidade étnico-linguística e cultural de Moçambique não deve/deveria ser vista como empecilho ao desenvolvimento social e econômico; pelo contrário, deveria ser encarada como riqueza da (s) nação (ões) moçambicana (s) e contextualizá-la no atual cenário social e econômico, regional e mundial.

Observa-se a pertinência das políticas educacionais no sentido de acelerar o processo de ressignificação da língua portuguesa, ao encontro da realidade linguística dos moçambicanos.

Finalizando, concluímos que a aplicação de políticas linguísticas e educacionais, que caminhem paralelamente a uma ação docente contextualizada, pode auxiliar na ressignificação dos sentidos que permeiam as línguas nacionais e, conseqüentemente, contribuir no êxito do ensino bilíngue em curso no país.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

- 1 A dissertação, de minha autoria, tem o mesmo título deste artigo; remete ao Mestrado em Educação, concluído em março de 2007 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS, como bolsista PEC/CAPES, sob a orientação da Dra. Regina Maria Varini Mutti.
- 2 NGUNGA, Armindo. Uso das Línguas Bantu. Debate na rádio Moçambique, 22 fev. 2008.
- 3 O multiculturalismo dentro de uma mesma fronteira é, nas palavras de Rosário (2001), o maior desafio à criação de mecanismos que podem conduzir à assunção de um conceito de democracia muito mais operativa, porque se fundamenta nos princípios de aceitação do outro da não exclusão, da horizontalidade (Rosário, 2001 p. 6).
- 4 Tais professores bacharéis somente frequentaram três anos do ensino superior, não tendo concluído o nível superior completo, que é a licenciatura, isso no anterior currículo do ensino superior.
- 5 MUTTI, Regina Varini. Análise do Discurso. Informações obtidas em aulas.
- 6 MUTTI, Regina Varini. Análise do Discurso. Informações obtidas em aulas.

Referências

- ALCALÁ, Carolina Rodríguez. A Língua Urbana: o Guaraní no espaço público da cidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Cidade Atravessada**. Campinas: Pontes, 2001. P. 123-149.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. A Língua Estrangeira como Refúgio. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. P. 188-189.
- BRANDÃO, Helena N. **Introdução à Análise do Discurso**. 2. ed. Campinas: Editora UNICAMP, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora CONTEXTO, 2004.
- CORACINI, Maria J. A Produção Textual em Sala de Aula e a Identidade do Autor. In: LEFFA, Vilson J.; PERREIRA, Aracy E. (Org.). **O Ensino da Leitura e Produção Textual**: alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999. P. 69-78.
- CORACINI, Maria J. **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003.
- ECKERT-HOFF, Beatriz. A Denegação como Possibilidade de “Captura” do não-um no Tecido do Dizer. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. P. 285-302.
- FIRMINO, Gregório. A “**Questão Linguística**” na **África Pós-colonial**: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique. Maputo: Editora PROMÉDIA, 2002.
- GRIGOLETTO, Marisa. O Discurso do Livro Didático de Língua Inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003. P. 351-382.
- HALL, Stuart. O Espetáculo do Outro. In: HALL, Stuart. **Representações**: representação cultural e significando práticas. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/The Open University, 1997. P. 2-73.
- INDURSKY, Freda. A Análise do Discurso e sua Inserção no Campo das Ciências da Linguagem. **Cadernos do IL**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, n. 20, p. 7-21, dez. 1998.
- LARSEN, Ingemai. O Império Português Responde por Escrito ou estamos numa *Nice* – sobre a situação luso-africana na perspectiva dos estudos de pós-colonialismo. **Folha de Linguística e Literatura**, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, n. 5, 2003.
- LERAY, Christian. A Língua como Vetor Identitário: o caso particular do gaulês na Bretanha. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003. P. 119-136.
- LOPES, Armando Jorge. **A Batalha das Línguas**: perspectivas sobre linguística aplicada em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária, 2004.
- LOPES, Armando Jorge. O Pluralismo Linguístico é o mais Poderoso Veículo de Desenvolvimento. **Notícias**, Maputo, p. 2, fev. 2005. (entrevista)
- MASON, Rachel. As Políticas da Diferença na Arte Contemporânea. In: MASON, Rachel. **Por uma Arte-educação Multicultural**. Campinas: Mercado de Letras,

2001. P. 47-85.

MATEUS, Maria Helena Mira. Variação e Variedades: o caso do Português: o tempo e o espaço da língua portuguesa. **Folha de Linguística e Literatura**, Maputo, Universidade Eduardo Mondlane, v. 4, n. 6, 2003.

MEY, Jacob L. Etnia, Identidade e Língua. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Ed. FAPESP; FAEP/Unicamp; Mercado de Letras, 1998. P. 69-88.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do Silêncio**. Campinas: Ed. Pontes, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Terra à Vista**. São Paulo: Cortez/Unicamp, 1992.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu Funcionamento**: as formas do discurso. Campinas: Editora Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A Identidade Linguística Escolar. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 203-212.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. “Moses au point et perspectives à propôs de l’analyse automatique du discours”, *Langages*, n. 37, p. 7-79, 1975. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. P. 61-105.

PÊCHEUX, Michel. **Lê Role de la Memoire in Linguistique et Histoire**. Paris: Maison des Sciences de l’Homme, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação Pós-crítica e Formação Docente. In: HYPOLITO, Álvaro M.; VIEIRA, Jarbas dos S.; GARCIA, Maria Manuel A. (Org.). **Trabalho Docente**: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002. P. 255-280.

UYENO, Elzira Y. Determinações Identitárias do Bilinguismo: a eterna promessa da língua materna. In: CORACINI, Maria J. (Org.). **Identidade e Discurso**. Campinas: Ed. Universitária Argos e Unicamp, 2003. P. 37-56.

Lourenço Eugénio Cossa possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e é doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, membro do GEARTE e professor de Desenho na Universidade Pedagógica – Moçambique.

E-mail: faysakho@yahoo.com



O Dizer da Professora: para além da indignação

Dóris Maria Luzzardi Fiss

RESUMO – O Dizer da Professora: para além da indignação. O tema deste trabalho é a constituição heterogênea dos sujeitos e dos sentidos considerada a partir da análise discursiva de formulações produzidas por uma professora da rede pública estadual. O objetivo da análise é perceber que efeitos de sentido sobre a condição do ser professor e as diferentes relações estabelecidas nas práticas de que ele participa na escola e fora dela estão presentes nas formulações dos sujeitos, evidenciando seus deslocamentos de posição. Com este propósito, articulam-se noções de memória e acontecimento, entre-lugares, heterogeneidade e sujeito dividido. Conclui-se, a partir da análise, que o sujeito-professora é um sujeito processual que se constitui em função dos deslocamentos que produz, um sujeito que se constitui nos e pelos processos que protagoniza, nas bordas intervalares da realidade, nos *entre-lugares*.

Palavras-chave: Discurso Pedagógico. Análise de Discurso. Entre-lugares. Trabalho Docente. Heterogeneidade.

ABSTRACT – The Teacher's Voice: beyond outrage. The theme of this paper is the heterogeneous constitution of subjectivity and meaning, based on discursive analysis of formulations produced by a professor of public schools. The purpose of the analysis is to realize meaning effects on the condition of being a teacher and the different relationships that were established in the practices that he participates in school and beyond are present in the formulations of the subjects, showing its position shifts. For this purpose, were articulated notions of memory and event, between-places, heterogeneity and divided subject. It is concluded from the analysis that the subject-teacher is a subject that is procedural in terms of displacement that produces a subject who is in and by processes who stars on the edges of reality interval in-between places.

Keywords: Pedagogical Discourse. Discourse Analysis. Between-places. Teaching. Heterogeneity.

Primeiras Palavras

Neste artigo, apresenta-se um recorte de pesquisa que, organizada em dois momentos (1996 a 1998 – período do Mestrado em Educação e, depois, 1999 a 2003 – período do Doutorado em Educação), foi desenvolvida com a participação de trinta e seis professores de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) e se subsidiou na Análise de Discurso desde a perspectiva proposta por Michel Pêcheux. No seu primeiro momento (1996 a 1998)¹, tal estudo teve como objetivo analisar os processos de construção da autoria², bem como suas implicações na produção das propostas de ação pedagógicas. Da análise do discurso pedagógico realizada naquela época derivaram algumas conclusões³ referentes aos modos de constituição dos processos de autoria e mal-estar⁴. O desdobramento do estudo realizado no período do Mestrado em Educação provocou o direcionamento de minha atenção para um outro tema que foi, então, objeto de trabalho no Doutorado em Educação (segundo momento da pesquisa): a constituição heterogênea dos sujeitos e dos sentidos⁵.

O artigo que, aqui, se apresenta resulta do esforço analítico empreendido neste segundo momento. Nosso propósito neste texto envolve a apresentação de recorte metodológico do estudo produzido sobre a constituição heterogênea do sujeito a partir de análise discursiva de falas de uma professora. Estas falas foram obtidas, com o consentimento da professora, em reunião que ocorreu na escola onde a pesquisa se desenvolveu. O objetivo da análise está amarrado ao foco do estudo e pode ser assim traduzido: perceber que efeitos de sentido sobre a condição do ser professor e as diferentes relações estabelecidas nas práticas de que ele participa na escola e fora dela estão presentes nas formulações dos sujeitos, evidenciando seus deslocamentos de posição.

Com o intuito de sistematizar os procedimentos de análise, as marcas linguísticas sobre as quais busco relações interdiscursivas serão destacadas nas falas e abordadas a partir de dois movimentos inter-relacionados: primeiro, do ponto de vista sintático, retomando-as do ponto de vista da análise de discurso de terceira época⁶ – o que introduz a análise do sentido-outro, do discurso-outro, dos interditos e não-ditos. Enfim, um tal processo termina por buscar dar visibilidade ao que se objetiva com a análise – a identificação de marcas de heterogeneidade e de efeitos de sentido articulados à condição do ser professor e às negociações que ele assume, de forma mais ou menos consciente.

Enlaces Teóricos

Sobre a importância da passagem pela língua enquanto momento inerente ao processo analítico-discursivo é o próprio Pêcheux que, ao descrever os processos acionados na análise do enunciado “*On a gagné*”, lembra que o enunciado

é profundamente opaco: “[...] sua materialidade léxico-sintática [...] imerge esse enunciado em uma rede de relações associativas implícitas – paráfrases, implicações, comentários, alusões etc. – isto é, em uma série heterogênea de enunciados, funcionando sob diferentes registros discursivos, e com uma estabilidade lógica variável” (Pêcheux, 1997, p. 23). Portanto, sendo todo enunciado léxico-sintaticamente determinado, é importante observar, a partir da análise da materialidade linguística e de suas relações prováveis com o interdiscurso, como os sentidos trabalham sobre os sentidos.

Este conjunto de fatores, que faz parte da construção de uma abordagem relacionada à noção de memória e acontecimento (Pêcheux, 1997; 1999), de hibridismo cultural e entre-lugares (Bhabha, 1998), de heterogeneidade constitutiva e mostrada (Authier-Revuz, 1982), de constelação de poderes sociais (Santos, 1995a; 1995b) e de sujeito dividido (Lacan, 1988a; 1988b), conduz também a uma forma diferente de compreender os modos de constituição do sujeito e de produzir os dispositivos teórico-analíticos. Há que se abrir mão das certezas relacionadas ao estabelecimento de sentidos fixos. E abrir mão do supostamente garantido é buscar contemplar, em referência ao professor, o que Santos (2000) designa como *constelação de poderes* que compõem esse sujeito: o poder cultural, o poder político, o poder econômico, o poder religioso, o poder profissional, o poder local, o poder nacional, o poder transnacional, entre outros.

Além disso, abrir mão desse supostamente garantido é transitar no limite e entre limites de sentidos – o que remete à problematização, no interior/exterior do campo de significações, de uma dialética constitutiva do sujeito-professor: a dialética da estabilização/desestabilização simbólica dos professores nos limites de diferentes paradigmas epistemológicos e político-pedagógicos. Dito de outra forma, “[...] os sentidos pré-construídos podem sofrer desestabilização a partir de enunciações novas, sob a interferência dos sujeitos, na escola” (Mutti, 2001, p. 162). A esse respeito Pêcheux oferece contribuições interessantes, principalmente, em seus dois últimos trabalhos – *Papel da memória e Discurso: estrutura ou acontecimento*, produzidos em 1983. Lembra o autor que, em se tratando de estabilização/desestabilização dos sentidos,

[...] a memória tende a absorver o acontecimento [...], mas o acontecimento discursivo, provocando interrupção, pode desmanchar essa ‘regularização’ e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, desmascarar o aparecimento de uma nova série que não estava constituída enquanto tal e que é assim o produto do acontecimento; o acontecimento, no caso, desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior (Pêcheux, 1999, p. 52).

Portanto, mesmo sentidos supostamente fixos jogam nesse movimento que inclui tanto a regularização do preexistente quanto a desregulação perturbadora da rede de sentidos. Tais processos remetem, por sua vez, a “[...] um real

constitutivamente estranho à univocidade lógica” (Pêcheux, 1997, p. 43). Dito de outra forma, ao real da língua, à *alíngua* preenchida por processos de equivocação ligados ao reviramento dos sentidos, a pontos em que a consistência da representação lógica cessa, ao discurso-outro que marca “[...] a insistência do outro como lei do espaço social e da memória histórica” (Pêcheux, 1997, p. 55).

Incluir tais elementos na discussão não nega, de forma alguma, os efeitos da contradição na produção de efeitos de sentido pelos sujeitos. Incluí-los parece possibilitar, por outro lado, um movimento menos contido em e por dualismos, permitindo talvez o trabalho no interior/exterior dessa *constelação de poderes* (Santos, 2000) que circulam socialmente. E tudo isto remete à crescente presença de pessoas, coisas, fenômenos e lugares que parecem se situar em *entre-lugares* ou, como pontua Bhabha (1998, p. 20), em lugares deslizantes, em “[...] momentos e processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais”.

Abrindo um breve, mas necessário, parágrafo, é preciso destacar que, em se tratando de diferenças culturais e para além do que nos coloca Bhabha em suas discussões e análises, tal categoria desperta meu interesse pela sugestão de outros modos de interpretação do discurso pedagógico e, por extensão, do profissional do magistério. Para o autor hindu-britânico, uma série de processos e fenômenos são articulados a este vasto campo de significação social que atende pelo nome de diferença cultural – sujeitos divididos, movimentos sociais diferenciados, descontinuidades, desigualdades, minorias, rupturas, sujeitos agentes ativos de articulações, imagem/contraimagem, políticas culturais, hibridismo cultural, entre outros. Este autor chega, inclusive, a construir um conceito de diferença cultural segundo o qual ela se constitui em “[...] processo de identificação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Bhabha, 1998, p. 63).

Ainda que todo este contexto teórico não me passe despercebido, devo enfatizar que um tal interesse só se justifica se estiver estreitamente vinculado ao discurso pedagógico, pois as “[...] diferenças culturais, que consistiriam numa força capaz de alterar mais substancialmente a escola, costumam muitas vezes ser apagadas no seio da própria instituição” (Mutti, 2001, p. 13). E, ao buscar a identificação de marcas da heterogeneidade nos dizeres das professoras de uma escola pública estadual, de uma maneira ou de outra, estarei também evidenciando os rastros que as tentativas(?) de apagamento das diferenças culturais deixam na língua e nos sujeitos.

***Entre-lugares* em Análise: o sentido de crise do trabalho docente**

Buscarei situar o *entre-lugares* através da análise de algumas formulações⁷. Há que se destacar que em todas as formulações recortadas para esta análise

está presente um *sentido de profissão em crise, de magistério em crise*. Numa de nossas reuniões, determinada professora dos Anos Finais do Ensino Fundamental (doravante, referida como *P.*) declarou que:

F1: Não tem alternativa, infelizmente, porque eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho porque eles alegam que são muitos.

F2: Então quer dizer que ele não vai dar nunca uma coisa que a gente vai achar digna.

F3: Como é que vai falar em melhoria sem salário?

F4: Como é que vai fazer cursos, comprar livros?

F5: Eu acho que nós ainda somos heroínas: com tudo isso aí, nós entramos em sala de aula, damos a nossa aula, fazemos tudo o que temos que fazer numa boa [...].

F6: Tem horas que a gente se sente um lixo.

Tomarei, para a análise desenvolvida neste artigo, como marcas linguísticas, as palavras *porque* e *como*. Seguirei, como passos condutores da análise, as duas etapas anteriormente anunciadas: o trabalho com elementos extraídos da gramática e com o funcionamento discursivo.

1. Porque e os Sentidos de Caridade, Desigualdade e Desmobilização

Conforme a gramática semântica de Mateus et al. (1989), a respeito da F1: *Não tem alternativa, infelizmente, porque⁸ eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho porque eles alegam que são muitos*, pode-se dizer que os enunciados exprimem uma relação de causalidade entre estados de coisas descritas na proposição antecedente (A) e na proposição consequente (B): A é uma causa de B, isto é, A é uma condição suficiente de B e B é uma consequência possível e provável de A. Dito de outra forma: *porque eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho* é causa de *não tem alternativa, infelizmente* (proposição consequente B); e *porque eles alegam que são muitos* é causa de *nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho* (proposição consequente B).

Mateus et al. (1989, p. 298) classificam esta construção como condicional factual, pois as orações exprimem uma dependência semântica entre proposições, ainda que do ponto de vista sintático e semântico cada uma das construções possa apresentar aspectos particulares. Desta forma, “[...] as construções condicionais são semanticamente construções de subordinação, uma vez que exprimem um tipo de junção que conecta sequencialmente frases cujos conteúdos proposicionais mantêm entre si uma relação hierárquica de dependência semântica”. Além de condicionais, são factuais ou reais, porque o locutor assume que os conteúdos das proposições se verificam no mundo real. *Porque* se constitui, nos enunciados acima, em *mecanismo de coesão gramatical frásica por subordinação de tipo condicional factual*, também designado causal. Ele

pode ser assim classificado por remeter a um processo de sequenciação que assegura (ou torna recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.

Se tais relações forem transpostas para o ambiente discursivo, extrapolamos a dimensão da materialidade linguística, trabalhando com aquilo que escapa do fio do discurso e, em escapando, desafia a desentender e reentender sentidos incertos. Contudo, ao falar em processos de desentendimento e reentendimento não estou pressupondo uma possibilidade de mera *substituição* de um núcleo duro de sentidos por outro. Pelo contrário, e buscando sustentação no próprio Michel Pêcheux, desentender/reentender, ou mesmo desestabilizar/estabilizar, desestruturar/reestruturar, são processos inerentes às tarefas do analista de discurso porque inerentes à própria língua. Como salienta o autor:

[...] a ambiguidade e o equívoco constituem um fato estrutural incontornável: o jogo das diferenças, alterações e contradições não pode ser aí concebido como o amolecimento de um núcleo duro lógico: 'A heterogeneidade constitutiva da língua não se confunde com a manipulação ostentatória da 'heterogeneidade mostrada' (cf. a respeito os trabalhos de J. Authier sobre esse ponto [...]) (Pêcheux, 1997, p. 50).

No que diz respeito especificamente ao trabalho de análise dos enunciados supracitados, me inquieta o desafio que eles me propõem por estarem diretamente relacionados a essa heterogeneidade constitutiva de sujeitos e de sentidos. Mas vejamos como se caracteriza o comportamento discursivo da conjunção *porque* em *Não tem alternativa, infelizmente, porque eu acho que nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho porque eles alegam que são muitos*. Em primeiro lugar, tal partícula não deve ser compreendida apenas como elemento que indica causa, ainda que num primeiro momento isto possa estar presente. Ressonâncias de outros sentidos se fazem ouvir em tais dizeres. Quando a professora declara, de maneira enfática, *Não tem alternativa, infelizmente*, buscando explicações ou origens para uma tal ausência de condições de possibilidade de avanços, parece-me que ela tenta explicar para si mesma um fenômeno que é anterior à presumida inexistência de alternativas: as funções desmobilizadoras que os códigos do trabalho foram adquirindo. Dito de outra forma, ela remete a questões vinculadas às relações estabelecidas, ao longo do tempo, entre as políticas públicas e os trabalhadores.

Cattani (1992), ao discutir esta questão, lembra que os códigos do trabalho, que deveriam traduzir as condições de enfrentamento e as conquistas de ambos os lados (patrões e empregados), terminaram por adquirir *funções desmobilizadoras*. Por conseguinte, a concessão de benefícios tem se constituído em ato de caridade mais do que em resultado do poder de barganha genuíno dos sindicatos. Sentido de caridade indiciado na fala de *P.* quando afirma que *nunca vai dar um salário digno para o nosso trabalho*. De alguma maneira, o sentido de caridade acompanha o sentido de desmobilização: *P.* não reivindica verda-

deiramente *um salário digno* (que talvez pudesse derivar da reconfiguração dos poderes exercidos pelo magistério público estadual), ela clama, como se diria, por um *salvador da pátria*, enquanto aguarda a solução de seus problemas.

Vale ressaltar, igualmente, que tais sentidos de caridade e de desmobilização não tocam apenas na relação das professoras com as políticas públicas. Eles tangenciam os vínculos identitários estabelecidos entre as professoras e o sindicato. Ao evidenciarmos os sentidos de desmobilização, não estamos remetendo a *P.* a responsabilidade exclusiva sobre uma tal atitude. Ao contrário, buscamos rastrear os efeitos, os ecos, as ressonâncias discursivas de tais componentes. Com toda a certeza, efeitos desmobilizadores têm origem, também, na ausência de centrais sindicais capazes de ampliar as reivindicações para além de interesses imediatos e corporativos, desafiando os trabalhadores a se deslocarem da posição secundária e subordinada que têm ocupado na mesa de negociações.

Santos (2000, p. 342) adverte que as experiências organizativas necessitam recuperar “[...] a legitimidade e muitas vezes a autolegitimidade para, a partir dos espaços sociais, propor transformações que só são eficazes se forem globais” – o que significa romper com a tutela paternalista tanto do Estado quanto dos sindicatos, ou seja, furar o discurso colonial e seus mecanismos de cristalização dos estereótipos e do preconceito. Dito de outra forma,

O definhamento da luta de classes ou, para sermos mais exactos, a derrota global do movimento operário organizado significa, não que os objectivos desta luta estejam cumpridos – provavelmente nunca estiveram tão longe de o estar – mas antes que eles só são obtíveis dentro de um contexto mais amplo, civilizacional, em que efectivamente estiveram integrados na sua origem, mas que, a pouco e pouco, foi perdido (Santos, 2000, p. 341).

Ao falar sobre um tal contexto civilizacional, Santos lembra os tempos (do início do século XIX até a Comuna de Paris) em que os objetivos das ações organizadas implicavam, mais que uma luta de classes, uma luta civilizacional. Suas lutas não tinham por objetivo uma mera mudança nas relações de produção, elas aspiravam a uma nova sociabilidade, à transformação da educação e do consumo, à emancipação da mulher. Apesar disso, o autor sublinha a importância do movimento operário pelas conquistas feitas, destacando, contudo, que a negociação sindical e representação política dos movimentos, que foram decisivas para a melhoria das condições de vida dos trabalhadores, hoje têm contribuído para a naturalização, trivialização e despolitização das relações de produção. Conforme o autor, “[...] é preciso alterar as estratégias e as práticas dos velhos movimentos sociais do operariado, dos partidos operários e dos sindicatos” (Santos, 2000, p. 272). Da mesma forma, é preciso atentar para um fenômeno bastante comum em nossos tempos: as transformações operadas no processo de trabalho têm feito definhando a unidade dos trabalhadores, promovendo a integração individual e individualmente negociada dos trabalhadores na empresa.

Seria dizer que, dentre outros fatores que conduzem ao enfraquecimento das organizações sindicais, essa fraqueza é agravada pelo rebaixamento das taxas de sindicalização em quase todos os países – o que provoca a “[...] desintegração política do movimento operário” (Santos, 2000, p. 254).

Neste exato ponto, reencontramos Bhabha (1998). Uma pergunta, agora, torna-se inadiável: o que quer a professora? O que quer *P.*? O que quer o sujeito-professor? Creio que sua demanda não se vincula somente a salário. Ela envolve mais do que isto: sua demanda refere-se à dignidade articulada paradoxalmente a sentidos de caridade e a sentidos de desmobilização. Ou seja, refere-se à conquista de relativa autonomia que possibilite o exercício de poderes ainda cativos de um discurso colonial, poderes que são de múltiplas ordens: econômica no momento em que destaca o elemento salário; política quando, por apagamento, alude a alguém que nunca vai dar o salário; social quando deixa escapar sentidos de desmobilização do magistério (o dar o salário surge como caridade, não como conquista do grupo social). Parece-me que *P.*, na verdade, não alude a questão da opressão política como violação de uma essência humana, mas como um conjunto de condições sócio-históricas possibilitadoras de uma tal sobredeterminação de fora do sujeito-professor – o que se materializa na ausência de salário que se constitui não enquanto principal ausência, mas como mais uma das tantas ausências que levam *P.* a declarar que, afinal de contas, não há alternativas.

Bhabha (1998, p. 76) sugere que “É sempre em relação ao lugar do Outro que o desejo colonial é articulado: o espaço fantasmático da posse, que nenhum sujeito pode ocupar sozinho ou de modo fixo e, portanto, permite o sonho da inversão dos papéis”. O Outro, categoria tomada por empréstimo a Lacan, parece se manifestar como este conjunto de poderes econômicos, políticos, sociais, sempre culturais, que atravessam os dizeres de *P.*, provocando seus deslocamentos e evidenciando a cisão do sujeito e da enunciação entre ditos e não-ditos. Falar em um outro elíptico que nunca vai dar o salário digno não remete apenas a uma divisão do sujeito em categorias como senhor e escravo, não refere também a simples troca de lugares sociais, mas tende a se colocar como imagem duplicadora do sujeito em pelo menos dois lugares ao mesmo tempo. Entre tais lugares, porém, se configura uma inquietante distância que termina por cristalizar os dispositivos acionados pelo discurso colonial (por exemplo, os sentidos de caridade e de desmobilização). Dessa forma, o artifício desse outro elíptico, convenientemente apagado pelo silenciamento mesmo, se inscreve em *P.* que imagina estar fazendo a crítica, mas termina funcionando como porta-voz de um outro elíptico que, bem ao gosto do discurso colonial, transforma a distância entre senhor e escravo em um impossível de ser aproximado.

Na verdade, impossível porque envolveria um necessário redimensionamento dos sentidos de caridade e de desmobilização ou, como destaca Sidney Tarrow (1997), a mobilização das pessoas em torno de uma causa, de um problema, de uma situação-limite que, de fato, as representasse em um contexto

de forças maior do que aquele possibilitado pelos problemas típicos das ações coletivas (lideranças desorganizadas, grupos dispersos e desintegrados que, embora tentem, não conseguem sustentar ações responsáveis). Em outras palavras, uma tal impossibilidade de conquistas e de resgates parece estar associada aos sentidos de incompetência que, em Santos (1995a; 1995b; 1996; 2000), remetem a uma ausência de ações articuladas a projetos que se configuram como contrarresposta à perversidade imposta pelas políticas de desigualdade e exclusão que caracterizam nossa sociedade.

2. *Como e os Sentidos de Incompetência, Desigualdade e Exclusão*

Cumpramos buscar mais alguns subsídios para reflexão na análise de outras duas formulações:

F3: *Como é que vai falar em melhoria sem salário?*

F4: *Como é que vai fazer cursos, comprar livros?*

Nelas, a marca linguística é *como*. Mateus et al. (1989, p. 241) classificam esta partícula como *morfema interrogativo com valor adverbial* que pode assumir dois sentidos – de modo ou instrumental. As autoras observam que as frases interrogativas são a expressão de um tipo de ato ilocutório diretivo através do qual o locutor pede ao alocutário que lhe forneça verbalmente uma informação de que não dispõe, sendo algumas dessas construções pedidos indiretos de uma ação.

Além de dirigir a atenção para esta marca linguística, parece relevante destacar um outro elemento dos enunciados: a forma elidida que sucede a expressão interrogativa *como é que* em *Como é que □ vai falar em melhoria [...]?* *Como é que □ vai fazer cursos, comprar livros [...]?* Segundo Koch (2001), a forma elidida é um tipo de forma referencial, ou seja, retoma referentes textuais que, nos enunciados, foram apagados. Supondo que, no primeiro enunciado, tenha se dado o apagamento de *ele*, presente no contexto anterior quando *P.* parecia fazer referência a algum representante político não especificado; e, no segundo enunciado, de um *ele* que talvez corresponda aos próprios professores, é lícito supor que se trata de uma elipse (processo articulado à coesão textual) de formas remissivas não-referenciais livres, neste caso, os pronomes pessoais de 3ª pessoa.

Estes pronomes fornecem ao leitor/ouvinte instruções de conexão a respeito do elemento de referência com o qual tal conexão deve ser estabelecida. Como sublinha Koch (2001, p. 37), “[...] quando anafóricos, têm por tarefa sinalizar que as indicações referenciais das predicções sobre o pronome devem ser colocadas em relação com as indicações referenciais de um determinado grupo nominal do contexto precedente”. No caso dos enunciados, será necessário recorrer às

outras falas de *P.* para ter certeza sobre quem são os referentes. Quando ela pergunta *Como é que vai falar em melhoria sem salário?* (F3), parece estar referindo, por apagamento, ao *eles* de *eles alegam que são muitos* (F1) e ao *ele* de *ele não vai dar nunca uma coisa que a gente vai achar digna* (F2) – ou seja, ao grupo de representantes políticos a quem cumpriria viabilizar uma remuneração melhor. Quando questiona *Como é que vai fazer cursos, comprar livros?* (F4), parece remeter ao *nós* de *nós ainda somos heroínas* (F5) e *nós entramos em sala de aula* (F5), ao *a gente* de *a gente se sente um lixo* (F6) e *uma coisa que a gente vai achar digna* (F2) – isto é, ao grupo de professores.

Pensando a partir da perspectiva discursiva, tanto os efeitos produzidos pela elipse quanto àqueles produzidos pelo índice interrogativo parecem estar preenchendo uma espécie de espaço esvaziado de esperanças sobre possibilidades concretas de transformação da condição do professor da escola pública estadual. As autoridades que poderiam atender as demandas do magistério público estão encobertas por alguma espessa camada de distanciamento em relação ao cumprimento de suas responsabilidades no que concerne aos professores. A forma elidida empregada por *P.*, de maneira talvez inconsciente, deixa escapar certo sentido de descomprometimento ou desaparecimento dos sujeitos supostamente responsáveis pelo atendimento às reivindicações.

Por outro lado, impressiona que, ao retomar o referente grupo de professores, *P.* também tenha feito uso de uma forma elidida. Isto provoca suspeitas de que *P.*, tendo anteriormente referido a condição periclitante do magistério público estadual, tenha também situado o grupo de professores num lugar de pouca representatividade, isto é, de silenciamento em relação à sociedade em geral. No entanto, apesar do duplo apagamento promovido nas falas de *P.* – o dos representantes políticos e o dos sujeitos-professores, ela não se furta da construção de questionamentos que indiciam alguns dos motivos de sua aflição.

A professora, na verdade, faz duas perguntas curtas, diretas, aparentemente simples. Contudo, os fios dessas questões se espalham por muitos problemas que, aliás, já foram tangenciados ao longo deste trabalho. Cabe, agora, aprofundá-los. Ela diz: *Como é que vai falar em melhoria sem salário? Como é que vai fazer cursos, comprar livros?*, remetendo, pois, a questões vinculadas ao bastante antigo mito da incompetência do professor. Geraldi (1995), ao discutir sobre esse mito, traz elementos importantes para a discussão. Salienta o autor, por exemplo, que historicamente têm sido estabelecidas relações que, por sua vez, comprometem a própria formação dos professores. É para isto que aponta a correlação feita entre a crise escolar, a desqualificação da escola pública e a desqualificação dos professores – o que tem se tentado resolver, de maneira precária, com cursos de reciclagem, treinamentos e atualizações que visam sobretudo a suplência de carências, não a capacitação dos profissionais pelo domínio do conhecimento, das ciências e das técnicas na área de Educação.

Emerge, pois, desta situação, já em si bastante caótica, um outro aspecto paradoxal que *P.* menciona quando fala em *melhoria sem salário*. Ressoam, das palavras da professora, sentidos de contradição típicos do modo como o

professor da escola pública tem sido compreendido no que diz respeito ao seu papel e às suas funções. O sistema escolar, primeiro, admite a competência dos professores, tanto que lhes possibilita o estabelecimento de um vínculo de trabalho e coloca-os na posição de trabalhadores da educação aptos a exercer as funções atinentes a tal papel. Pouco depois, ataca esses profissionais de formas variadas que questionam a referida competência. Seria dizer que, a partir de um certo momento difícil de precisar, deixa de tratá-los como profissionais: exige cursos de reciclagem, impõe uma relação de emprego em que os direitos do trabalhador não são respeitados, submete-os a condições de trabalho que não oportunizam, muitas vezes, a possibilidade de continuar estudando. Como lembra Geraldi (1995, p. 20),

[...] um agente educacional, trabalhando num sistema que reproduz também pela inculcação da ideologia da incompetência, não se pode ter como competente. [...] Para o sistema escolar é mais importante que seus próprios agentes [...] se tenham por incompetentes para melhor cumprirem o papel de inculcação da ideologia da incompetência.

O autor, é bem verdade, radicaliza quando apresenta tais argumentos. No entanto, eles encerram considerações coerentes com uma crise da escola pública estadual que teve seu início há muito tempo. Esta crise tem sido tratada com medidas paliativas que, na maioria das vezes, apresentam alternativas como a prática de aparente formação em serviço e os habituais cursos centrados, em geral, em questões relacionadas ao *como* ensinar as quais tendem a cristalizar ainda mais componentes de uma tradição tecnicista e instrumental – do que deriva, de forma direta ou indireta, a expropriação do professor de seu salário, de suas crenças e de suas identidades.

P., ao fazer suas perguntas, deixa escapar sentidos de uma expropriação que não é apenas econômica, é também política, social, profissional. O uso de formas elididas para recuperar os referentes *representantes políticos* e *sujeitos-professores* não se deu por acaso, ainda que a professora possa não ter total consciência do movimento produzido. Ao assumir o emprego dessas formas, ressoam em suas palavras sentidos relacionados diretamente a uma expropriação que, mascarada pelo mito da incompetência, se articula a práticas construídas pelo sistema social (não apenas escolar) que perpetuam uma não devolução da palavra ao outro (Freire, 1993a; 1993b; 1997) que, neste caso, é o professor. Por extensão, a não devolução da palavra ao sujeito-professor se combina com uma não escuta, presente também na escola, em situações de interação com colegas, pais e alunos. Todos esses elementos se relacionam, por sua vez, aos valores do magistério público estadual.

Portanto, os sentidos de incompetência, aos quais se ligam os sentidos de expropriação, não se definem somente a partir do pedagógico. Isto é, não estamos falando, aqui, apenas sobre incompetência pedagógica. Falamos sobre um conjunto de incompetências sociais de que a pedagógica faz parte, mas não

tem caráter exclusivo ou dominante. *P.* parece também não se preocupar apenas com a incompetência pedagógica, ainda que ela seja preponderante em sua fala. *P.* menciona *melhoria, cursos, livros* – índices que fazem vibrar sentidos de incompetência pedagógica. Todavia, o *sem salário* provoca um reviramento dos sentidos na medida em que situa a questão num universo para além daquele oferecido por sentidos de incompetência restritos ao pedagógico; situa a questão no universo social mais amplo, aí localizando sentidos de expropriação e de incompetência para o exercício de ações legitimadas pela sociedade.

Santos (1995a; 2000) associa tais sentidos de incompetência a aspectos que ajudam a ampliar a discussão. Ele os relaciona, por exemplo, ao sexismo – forma de hierarquização típica da modernidade capitalista que assenta tanto na distinção entre espaço público e privado quanto no papel da mulher na reprodução da força de trabalho na família e, mais tarde, em formas desvalorizadas de força de trabalho. Falamos, pois, de uma sexização da força de trabalho controlada, na sociedade capitalista, pela integração subordinada pelo trabalho. De alguma forma, a condição marginal da professora, que marca seu discurso pelo comentário interrogativo *melhoria sem salário*, remete a uma tal sexização da força de trabalho que se coaduna aos vários sentidos de incompetência e de expropriação já mencionados.

Em um tal contexto, os programas de qualidade total na educação e as jornadas pedagógicas, tão em moda na última década e ainda presentes nesta sob a forma de pretensos processos de formação continuada, cumprem importante papel no controle da integração subordinada pelo trabalho. Eles funcionam, segundo Santos (1995a, p. 18), como “[...] diferentes formas de substituição da segregação por reintegração ou reinserção social através de programas de reeducação, de devolução à comunidade, de extensão da cidadania, no caso das mulheres, com acesso ao mercado de trabalho”. Este autor também costura os sentidos de incompetência aos processos de dismantelamento do espaço público pelas alterações constantes nos processos produtivos que, para significativas camadas de trabalhadores, tornam o trabalho duro, penoso e fragmentado, portanto, insuscetível de ser motivo de autoestima ou gerador de identidade. De certa forma, Geraldi (1995), ao referir a ambiguidade do funcionamento do sistema escolar, também remete a tal problemática, uma vez que o mesmo sistema que reconhece a habilitação do profissional também a questiona, retirando-lhe sua legitimidade e gerando um inequívoco desconforto na professora que, como *P.*, mesmo percebendo certa positividade na melhoria, nos cursos e nos livros, se vê impossibilitada de acessar a eles.

Os sentidos de crise da escola surpreendem, agora, em função da identificação de um sistema escolar que se constitui a partir da pertença pela rejeição. Fato a que enviam as perguntas de *P.* as quais, misturando estarrecimento e indignação, não possibilitam evidenciar sentidos de pertencimento ao sistema escolar. Ela parece se constituir de forma deslocada, ou melhor, é do interior da ambivalência dos conflitos que aponta sua condição marginal, porquanto diz que não encontra respostas, saídas, alternativas. Enfim, parece não se reconhecer

em lugar algum do sistema escolar, ainda que nele permaneça.

Fica do que foi dito até agora, através da análise discursiva de enunciados de *P.*, que os sentidos de incompetência neles evidenciados remetem a um campo bem maior do que o pedagógico, ou seja, eles não dizem respeito apenas a uma suposta insuficiência teórica ou à ausência de reflexão mais elaborada sobre a prática. Os sentidos de incompetência incluem tais elementos bastante específicos da instituição escolar, mas remetem também a uma crise que não envolve apenas a educação. Tal crise se confirma em todas as instituições sociais, sendo a escola um campo privilegiado para sua evidenciação e para o acionamento de seus mecanismos tentaculares. Na verdade, ela tem se manifestado de maneira muito severa junto aos professores da rede pública estadual, promovendo a constituição de sujeitos socialmente incompetentes.

Conforme Santos (1996, p. 21), “[...] os mecanismos de poder tendem a alimentar-se da incompetência social e, portanto, da ‘objetivação’ dos grupos sociais oprimidos” – o que gera silenciamento em vez de comunicação, estranhamento em vez de solidariedade. Silenciamento e estranhamento possíveis de evidenciar nas perguntas de *P.* pelo emprego de formas elididas e de uma palavra com valor adverbial, o *como*, reforçado pelo *é que* através do qual a professora parece confirmar essa sensação de estranheza relativa à condição de servidão ambígua do professor – a professora desliza, com frequência, por polaridades que, neste caso, podem ser representadas como competência/incompetência, cidadania/não-cidadania, profissionalismo/não-profissionalismo, inclusão social/exclusão social. E esses deslizamentos parecem remeter, por sua vez, à possibilidade de constituição de entre-lugares de sentidos e de poderes, visto que *P.*, exatamente por evidenciar sentidos de estranhamento e de inquietude, não se encontra totalmente acomodada à situação nem parece concordar plenamente com ela. A professora quer respostas, porque talvez ainda pretenda compreender um pouco melhor o que está acontecendo com ela, com suas colegas, com a sociedade. Pereira (2001, p. 30) fala em “miséria de posição do magistério” quando se ocupa da ambiguidade que tem caracterizado o magistério público estadual. Diz ele que os funcionários públicos “[...] estão condenados à ambiguidade na abordagem de suas necessidades materiais e simbólicas” (Pereira, 2001, p. 30). Enquanto categoria dominada, relativamente profissionalizada, mal remunerada e em acentuado processo de pauperização, suas reivindicações se concentram em torno de questões salariais – o que *P.* ressalta em seu *sem salário*. Por outro lado, em decorrência da condição de funcionário estável do Estado que faz parte de uma pseudonobreza estatutária em franco declínio, as demandas se traduzem como apelos direcionados a exigências pelo respeito à dignidade e à função social do magistério, que estariam relacionadas aos interesses mais gerais da sociedade.

Do diálogo que os professores têm estabelecido com instâncias hierarquicamente superiores a eles, entretanto, não estão ausentes o conflito e situações demasiadamente tensionantes. Mesmo que não houvesse qualquer outro motivo para justificar isto, a própria natureza deste diálogo já traz em si marcas de

ambiguidade: os professores ora pedem, ora são convocados a empreender grandes movimentos de luta, portanto, exigem. *P.*, no momento em que socializa suas questões numa das reuniões realizadas com as professoras, parece estar encenando, mais uma vez, esta ambiguidade: ela não afirma coisa alguma que remeta à sua situação de estarecimento e estranhamento, mas, ao produzir perguntas que deixam escapar esses sentidos, se coloca na posição de quem pede alternativas referentes também à questão salarial e exige esclarecimentos concernentes ao resgate de certa dignidade na profissão através da qualificação.

Está claro, pois, que as duas formulações interrogativas de *P.* encerram grande riqueza de elementos para reflexão sobre a condição do ser professor hoje, a constituição de suas identidades, a crise do magistério e do trabalho docente. *Melhoria sem salário, fazer cursos e comprar livros* se apresentam como componentes da própria história da educação e, mais particularmente, do magistério público estadual, da escola pública. Deles se ouvem ressonâncias de uma história marcada por sentidos de incompetência e de expropriação que tocam lugares de poder econômico, social, político e profissional.

Sabemos, contudo, que esta história já viveu momentos mais felizes, porém, muito breves. Entre 1891 e 1931, com escolas estatais republicanas, gratuitas e laicas, organizadas de acordo com o ideal positivista e liberal da época e presas a uma tarefa essencialmente salvacionista, os movimentos migratórios da zona rural para a urbana provocaram o aumento no fluxo de matrículas e, por extensão, a organização do ensino primário e implantação das Escolas Normais ou Institutos de Educação para a formação de professores. De certa maneira, como sublinham Monlevade (2001) e Monlevade & Silva (2001), este movimento do governo republicano terminou por possibilitar a constituição profissional da categoria do magistério, além de conferir ao professor um lugar de muita importância na sociedade – a nobre função de formar pessoas. No mesmo período, também os professores secundários eram considerados como merecedores de reconhecimento diferenciado e seus salários correspondiam ao salário de juizes e promotores desde que se dedicassem exclusivamente ao colégio, como donos das disciplinas. Eram chamados, então, de catedráticos.

Esta onda de valorização do magistério ainda se prolongou por mais algum tempo. Como lembra Pereira (2001, p. 36),

[...] lá pelos anos da década de 1930, ‘fausto’ que se esgotaria nos anos 50, [...] as normalistas tinham sendas abertas, possibilidades, embora limitadas, de ascenso profissional e no serviço público em geral. Entretanto, as condições de trabalho eram tão [...] áspers [...] – sobretudo para os agentes oriundos de famílias dotadas de reduzido capital social, incapazes, portanto, de ‘arranjar pistolão’ para livrar seus herdeiros do estágio probatório em alguma escola isolada – e os salários só eram atraentes em razão da reduzida demanda de bens e serviços da época.

Um tempo curto, como mencionei anteriormente. Um capítulo breve de uma história tão antiga quanto longa. Pereira (2001), Monlevade (2001) e Monlevade

& Silva (2001) enfatizam as mudanças agudas transcorridas a partir de 1930 no que concerne ao magistério. Testemunhando a expansão desorganizada das escolas, as professoras foram forçadas a assumir dupla ou tripla jornada de trabalho, com salários que progressivamente definhavam face aos saltos inflacionários que já surpreendiam o país. A partir de 1960, as dificuldades assumiram a drástica forma de flagelo que se materializava em salários sempre menores e desproporcionais em relação aos encargos da docência, sempre maiores. Iniciou-se, pois, um período sem fim de degradação econômica, social e de nivelamento profissional do magistério. Retornamos, assim, aos processos de sexismo e sexização da força de trabalho, à integração subordinada pelo trabalho, à pertença por rejeição e à incompetência social propostos por Santos (1995), ao mito da incompetência pedagógica discutido por Geraldi (1995) e à miséria de posição do magistério problematizada por Pereira (2001).

Retornamos, sobretudo, ao *Como é que vai falar em melhoria sem salário? Como é que vai fazer cursos, comprar livros?*. Reencontramo-nos com *P.*, com seu estarecimento, com seu estranhamento, com os efeitos de sentido de expropriação e de incompetência que escoam pelas suas palavras e tocam pontos de poder da ordem do social, do político, do econômico e do profissional.

P., uma professora que, do interior da crise que, ao mesmo tempo, questiona e congela suas referências e valores, ousa perguntar, mais do que tudo, sobre processos invisíveis de indistinção e de nivelamento que têm condenado o magistério a um mal-estar social crônico simplesmente porque o professor é professor. Dito de outra forma, porque é consumidor e produtor de bens culturais inferiores, os pedagógicos, que têm sido vulgarizados em função de determinadas rotinas cristalizadas em diferentes instituições sociais e na própria escola. Ademais, contribuem para a desvalorização do magistério, sua feminização e proletarização.

Considerações Finais

Considerando os elementos evidenciados e os caminhos percorridos, é chegado o momento de sintetizar as relações apreendidas dos dizeres de *P.* Ao longo do trabalho analítico construído busquei evidenciar sentidos ligados à constituição heterogênea das identidades do sujeito-professor – aspecto a que retorno no momento em que busco compreender as relações entre os lugares de sentidos e os lugares de poderes pelos quais circula *P.* Com um objetivo como este, alguns enunciados foram analisados e de tais análises decorreu a evidenciação dos múltiplos sentidos que constituem o sujeito-professor. Foi possível perceber que o sujeito-professor, representado por *P.*, transita por diferentes pontos nas constelações de sentidos e de poderes.

Em suma, num trabalho como este evidenciei processos discursivos com a finalidade de neles surpreender os modos como os sentidos e os sujeitos neles se constituem, produzindo efeitos de sentido filiados a redes de poderes

diversas. Após a construção da análise, e tendo passado pelo *porque* e pelo *como*, alguns sentidos foram evidenciados para além daqueles que estariam supostamente contidos nas palavras – se desbanalizou os sentidos para além da bipolarização, abrindo caminho para uma perspectiva de interpretação que considera a heterogeneidade enquanto constitutiva dos sentidos e dos sujeitos (Authier-Revuz, 1982).

Por extensão, foram identificados efeitos de sentido de doação, de busca de inclusão, de expropriação de condições mínimas para o exercício da cidadania, de permissão, de exposição pública, de desmobilização, de caridade e de incompetência tanto pedagógica quanto social, todos eles articulados a um núcleo que denominei *sentidos de crise do magistério ou sentidos de crise do trabalho docente*. Eram, assim, identificados processos discursivos a partir dos quais foi possível fazer a costura com os pontos das constelações de sentidos e de poderes. Mais do que falar apenas sobre a produção de efeitos de sentido, falei sobre a associação entre esta produção e a filiação do sujeito-professor a várias redes de sentidos que, uma vez indiciadas nas relações de vaivém entre intradiscurso e interdiscurso, permitiram amarrações entre pontos da constelação de sentidos e pontos da constelação de poderes.

Este trabalho analítico-discursivo fez com que se passasse a falar em memória social, memória profissional, memória de gênero em decorrência da articulação entre pontos de sentidos (a condição de mulher mãe-esposa-professora-proletária, a condição de funcionária pública, o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo, o sujeito-aluno, as ações do sindicato, o plano de carreira, as políticas públicas de educação) e pontos de poderes (poder de gênero, profissional, político, social, econômico). Além disso, ele conduziu ao reconhecimento de um modo de funcionamento que permite cogitar sobre o quanto tais pontos de sentidos e de poder habitam o sujeito-professor e são por ele habitados, conduzindo a deslocamentos que fazem supor uma espécie de *sujeito processual* (Signorini, 2001), isto é, sujeito que se constitui nos e pelos processos que protagoniza ou, como diria Bhabha (1998), um sujeito que se forma nas bordas intervalares da realidade, nos *entre-lugares*.

Falar em entre-lugares, aqui, quer remeter a momentos que se constituem a partir de diferenças culturais as quais, embora muito específicas do universo pedagógico, são oriundas de diferentes instâncias sociais. O sujeito se forma nos pontos de encontro entre elementos que são da ordem do político, do econômico, do social, das relações de gênero, do profissional. Tais elementos se constituem, por conseguinte, numa espécie de fronteira que dissolve a polarização: ao mesmo tempo em que ela estabelece um sentido em relação a outro (X em oposição a Y, por exemplo), dá visibilidade a uma espécie de movimento de descascamento dos sentidos pelo qual a linguagem se hibridiza – o sentido pode ser um, pode ser outro, pode ser nenhum, pode ser todos ao mesmo tempo. Bhabha (1998) desenvolve tal ideia quando nos fala da linguagem da diferença no mesmo, a linguagem que desestabiliza, rompe, fura fronteiras dicotômicas pelo apelo à multiplicidade dos sentidos, ao seu descascamento. Segundo o autor,

Apesar dos esquemas de uso e aplicação que constituem um campo de estabilização para a afirmativa, qualquer mudança nas condições de uso e reinvestimento da afirmativa, qualquer alteração em seu campo de experiência ou comprovação, ou, na verdade, qualquer diferença nos problemas a serem resolvidos, pode levar à emergência de uma nova afirmativa: a diferença do mesmo (Bhabha, 1998, p. 47).

Estão articuladas a tais relações e correlações duas noções que aproximam os autores estudados aqui: a fala fundamentalmente heterogênea e o sujeito dividido. Uma fala que, por ser heterogênea, se desdobra, se reduplica e se recobre à medida que o sujeito se desloca por entre polaridades, constituindo outros pontos de visão e outros modos de funcionamento. Enfim, à medida que *P.*, por exemplo, habita e é habitada por pontos de poderes múltiplos que tocam o econômico, o social, o profissional, as relações de gênero, o político, e pontos de sentidos também diversos e incertos a partir dos quais ela fala e é falada em suas relações com o sujeito-aluno, com a condição de ser mulher-mãe-esposa-professora-proletária-funcionária pública, com as políticas públicas de educação, com o plano de carreira, com o ato pedagógico enquanto trabalho intelectual e caminho investigativo e com as ações do sindicato.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

Notas

- 1 Referências mais detalhadas ao primeiro momento desta pesquisa, que coincide com os estudos desenvolvidos durante a realização do Mestrado em Educação (1996 a 1998), podem ser encontradas em dois artigos respectivamente: *Os processos de construção da autoria e do mal-estar docente numa escola pública estadual* (Fiss, 1998) e *A aprendizagem dos abraços ou o dizer a palavra: espaços de autoria e de diálogo* (Fiss, 2000).
- 2 Considerando os processos de autoria, identifiquei três instâncias constitutivas de tais processos, a saber: instância de autoria plana, instância de autoria intermediária e instância de autoria redonda. A instância de autoria plana constitui-se num momento em que estão presentes, de maneira mais preponderante, elementos como a proibição da interpretação e a recusa de quaisquer aspas interpretativas que deslocariam as categorizações. Ocorre um estado de sujeição maior. Contudo, ao mesmo tempo em que são construídas grandes barreiras à interpretação, neste momento, o convite ao deslocamento se coloca com maior força. A instância de autoria intermediária configura-se como o momento de mediação entre a plana e a redonda, em que é sugerido certo equilíbrio de forças entre formações discursivas antagônicas, sendo muito difícil determinar a direção do discurso, isto é, a dominância de uma sobre a outra. Já a instância de autoria redonda refere momentos que vêm acompanhados pelo desafio preponderante do abandono das certezas supostamente garantidas pelos sentidos instituídos, portanto, pelo jogo com o imprevisível, com o sentido outro, com o discurso outro – o que termina por estabelecer um convite a percorrer vias de

maior resistência ao institucionalizado.

- 3 Ao analisar o discurso pedagógico a partir do que dizem as professoras sobre sua condição e as práticas que protagonizam, identifiquei sentidos instituintes e sentidos instituídos tanto de permanência quanto de ruptura do mal-estar, potencializando, pois, a abertura de espaços de produção de autoria – motivo pelo qual tais categorias estão próximas uma da outra.
- 4 Ainda que a discussão sobre o mal-estar não seja o enfoque deste artigo, cabe fazer algumas considerações que dizem respeito a metamorfoses produzidas no meu modo de entendimento de uma tal concepção. No início do estudo sobre mal-estar docente, em 1996, fiz corresponder a ele a concepção de “degeneração da prática docente” (Esteve, 1992) – o que lhe conferia um caráter de negação da produção de sentidos outros pelas professoras e de impossibilidade de filiação a redes de sentidos questionadoras dos efeitos, nem sempre positivos, da educação bancária. Seria dizer que associei mal-estar a práticas desenvolvidas pela educação bancária, reconhecendo, então, a objetificação e a reificação do sujeito-professor. Conforme o convívio com as professoras da escola onde se desenvolveu a pesquisa ia se estreitando, através da participação em reuniões, aulas, conselhos de classe, eventos e festas organizados pela instituição, tais ideias iam se tornando objeto de dúvida e de novas reflexões. Nesse sentido, a análise discursiva realizada e o aprofundamento na análise das marcas linguísticas foram de importância capital para a ressignificação do mal-estar no contexto pedagógico. Reconheci, em tal processo, elementos positivos que terminavam por possibilitar ao sujeito-professor interrogar-se sobre suas ações, portanto, migrar para outros lugares de sentido, deslocar-se de uma posição para outra. Em resumo, deslizei de uma posição a qual falava sobre um mal-estar que, inicialmente, era compreendido como lugar do exílio para outra posição que permitiu evidenciar, nesse mesmo mal-estar, o lugar do êxodo, a condição de possibilidade de autoria – o que, paradoxalmente, o torna bem-vindo na escola.
- 5 Foram publicados artigos nos quais é possível conferir o estudo desenvolvido no segundo momento da pesquisa, a saber: *Heterogeneidades, falhas, derivas*: uma possível interlocução entre análise de discurso e psicanálise (Fiss, 2002), *Identities e processos*: uma questão em aberto (Fiss, 2003), *Territórios inquietos*: os processos de subjetivação dos professores da rede pública estadual (Fiss, 2005) e *Identities em processo*: a constituição heterogênea do sujeito-professor em análise (Fiss, 2008). No artigo que, aqui, se apresenta, retomo parte da análise produzida à época.
- 6 Sobre as três épocas da Análise de Discurso, é importante destacar o texto *A análise de discurso*: três épocas de Michel Pêcheux (1983 in Gadet e Hak, 1997).
- 7 As formulações serão sempre referidas como F1, F2, F3, F4, F5 e F6.
- 8 Nota de Revisão: a revista, normativamente, não emprega trechos sublinhados, no entanto, no presente caso foi feita a opção por manter o trecho sublinhado e seus correspondentes conforme o original.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive:

éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **Documentation et Recherche en Linguistique Allemande** (D.R.L.A.V.), n. 26, p. 91-151, 1982.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. Coleção Humanitas.

CATTANI, Antonio David. América Latina: presença/ausência dos trabalhadores. In: SEFFNER, Fernando (Org.). **América 92**: V séculos de história, 500 anos de luta. Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal da Cultura, Coordenação do Livro e Literatura, 1992. P. 12-14.

ESTEVE, José M. **El malestar Docente**. 3. ed. Argentina: Paidós, 1992.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. A Aprendizagem dos Abraços ou o Dizer a Palavra: espaços de autoria e de diálogo. In: LOPES, Cícero Galeno (Org.). **Diálogo**. Canoas: La Salle, 2000. P. 77-104.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Heterogeneidades, Falhas, Derivas: uma possível interlocução entre análise de discurso e psicanálise. **Cadernos La Salle**: letras, Canoas, Centro Universitário La Salle, v. 1, n. 9, p. 47-71, out./dez. 2002.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades e Processos: uma questão em aberto. In: CORBELLINI, Dáris (Org.). **As Mudanças no Mundo do Trabalho**. São Leopoldo: Gráfica da Unisinos, 2003. P. 153-175.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Identidades em Processo: a constituição heterogênea do sujeito-professor em análise. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; MUTTI, Regina Maria Varini (Org.). **Práticas Discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2008. P. 13-53.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Os Processos de Construção da Autoria e do Mal-estar Docente numa Escola Pública Estadual. **Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 16, p. 105-121, maio/jun. 1998.

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Territórios Inquietos: os processos de subjetivação dos professores da rede pública estadual. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 2, p. 33-50, jul./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993b.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Texto e Linguagem)

KOCH, Ingedore Villaza. **A Coesão Textual**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2001. Coleção Repensando a Língua Portuguesa.

LACAN, Jacques. Da Imagem ao Significante no Prazer e na Realidade. In: LACAN, Jacques. **As Formações do Inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988a. P. 221-240.

LACAN, Jacques. Do Olhar como Objeto a Minúsculo. In: LACAN, Jacques. **Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise - livro 11**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988b. P. 69-115.

MATEUS, Maria Helena Mira et al. **Gramática da Língua Portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 1989. (Série Linguística)

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil**: contos e descontos. 2. ed. Ceilândia, Distrito Federal: Idea Ed., 2001.

MONLEVADE, João; SILVA, Maria Abádia da. **Quem Manda na Educação no Brasil?** Ceilândia, Distrito Federal: Idea Ed., 2001.

MUTTI, Regina Maria Varini. O Texto Jornalístico no Discurso Pedagógico: o que diz o aluno. In: CORACINI, Maria José; PEREIRA, Aracy Ernst (Org.). **Discurso e Sociedade**: práticas em análise do discurso. Pelotas: ALAB/EDUCAT, 2001. P. 157-186.

PÊCHEUX, Michel. A Análise de Discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 311-318.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-57.

PEREIRA, Gilson R. de M. **Servidão Ambígua**: valores e condição do magistério. São Paulo: Escrituras Editora, 2001. (Coleção Ensaaios Transversais)

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença**. 1995. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4 a 6 de setembro de 1995a. Texto digitado. 56 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 7. ed. Porto: Afrontamento, 1995b.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. In: SILVA, Luís Heron. **Reestruturação Curricular**: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996. P. 15-33.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIGNORINI, Inês. Figuras e Modelos Contemporâneos da Subjetividade. In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo analítico. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001. P. 333-381. (Letramento, educação e sociedade)

TARROW, Sidney. **Power in Movement**: social movements, collective action and politics. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Dóris Maria Luzzardi Fiss possui Mestrado (1998) e Doutorado (2003) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Temas de pesquisa: ensino, linguagem, análise de discurso, aprendizagem, teorias do currículo, educação de jovens e adultos e formação docente.

E-mail: fiss.doris@gmail.com



Ressonâncias de Ambivalência e Resistência em uma Sala de Aula

Leonidas Roberto Taschetto

RESUMO – Ressonâncias de Ambivalência e Resistência em uma Sala de Aula.

O objetivo deste artigo é mostrar como alunos-policiais de um curso de atualização profissional focado em mudanças atitudinais significam a sua profissão e o curso de que participam como alunos, diante de uma política educacional para a segurança pública fundamentada nos Direitos Humanos e nos acordos e tratados internacionais sobre o uso da força e da arma de fogo. O procedimento adotado para atingir tal objetivo consistiu em analisar as enunciações formuladas pelos alunos-policiais durante o percurso do curso, levando-se em consideração o arsenal teórico-metodológico de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Homi K. Bhabha. Os resultados da análise das enunciações dos alunos-policiais apontam ora para um sentido de ambivalência, ora para um sentido de resistência diante das mudanças pretendidas pelo governo através do curso e de seu enfoque.

Palavras-chave: **Formação e Atualização de Policiais. Ambivalência. Resistência. Análise de Discurso.**

ABSTRACT – Resonances of Ambivalence and Resistance in a Classroom. The aim of this paper is to show how police students of a professional update course focused on attitudinal changes mean their profession and the course who participates as students in front of a public security policy based on human rights and agreements and international treaties on the use of force and firearms. The procedure adopted to achieve this goal was to analyze the utterances made by police students during the course, taking into account the theoretical and methodological arsenal Michel Pêcheux, Michel Foucault, Homi K. Bhabha. The results of the analysis of utterances of the students point either to a sense of ambivalence or to a sense of resistance to the changes sought by the government through the course and its focus.

Keywords: **Police Training and Update. Ambivalence. Resistance. Discourse Analysis.**

Introdução

Com o fim da Ditadura Militar, em 1985, o Brasil retoma o interrompido processo democrático, instaura a Assembleia Nacional Constituinte e promulga, em 1988, uma nova constituição (CF/88), tida por muitos como avançada. Esses acontecimentos políticos e sociais provocam discussões sobre o papel das instituições policiais em um Estado que, doravante, almeja voltar a ser *democrático e de direito*. As polícias perdem suas prerrogativas de braço auxiliar do governo militar na manutenção do *Estado de excessão*, reassumem antigas funções e passam a se deparar com novas e emergentes demandas sociais e políticas advindas dos mais diversos setores sociais brasileiros.

Desde esse processo de reabertura democrática, as instituições policiais também passam a se deparar com o controle externo de suas atividades através do Ministério Público, das ouvidorias, das organizações não-governamentais, dos meios de comunicação, de organismos nacionais e internacionais de promoção e proteção dos Direitos Humanos. Apesar de haver maior visibilidade e controle externo de suas atividades, é preciso sublinhar que a CF/88 não foi tão avançada e democrática como se apregoava, pelo menos não a ponto de problematizar as arcaicas estruturas hierárquicas das polícias, conservando praticamente intocável o seu *habitus* institucional. É somente com o acirramento dos fenômenos da violência e da criminalidade no cenário brasileiro, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, que a formação e a atualização dos agentes de segurança pública passam a ser, de modo mais contudente e sistemático, questionadas, problematizadas, ressignificadas, sem que tenham ocorrido, contudo, mudanças efetivas em seus modos de funcionamento, muito embora o tema passe a integrar as principais agendas de debates contemporâneos. Empregando uma linguagem althusseriana, as polícias, como *aparelhos repressivos de Estado*, deixam de ser caixas-pretas desde o processo de reabertura democrática, sem que se tenha mudado o seu funcionamento hierárquico. É a denominada atividade-fim do policial, ou seja, o trabalho daquele profissional responsável diretamente pelo policiamento ostensivo, repressivo e preventivo, que passa a ser o foco de atenção de um conjunto de instituições e de grupos que nela vê a manifestação de um modo historicamente secular de pensar e agir. Lembremos que estamos tratando de instituições que consomem mais tempo para assimilar mudanças do que outras instituições públicas, sobretudo porque têm uma história secular ainda arraigada ao ideário de uma sociedade ordeira, disciplinar, tendendo, portanto, à manutenção dos princípios que regem e sustentam os regimes mais fechados.

Em *Vigiar e punir*, Foucault (1988) analisa o porquê de a polícia resistir com tão poucas transformações à reorganização do poder judiciário no século XVIII: ela foi o braço secular dos soberanos que acostumava o povo à ordem e à obediência. Uma leitura a contrapelo do Brasil contemporâneo revelará o quão imersos ainda estamos no pensamento funcionalista e positivista que

regeu os dois últimos séculos, o quão simpáticos e adeptos continuamos à ideia de uma sociedade disciplinar, vigiada e vigilante, controladora, portanto, de uma sociedade que ainda funciona a partir da lógica repressora. Isto fica mais evidente quando focamos as instituições policiais, sobretudo porque as reminiscências do passado aparecem em seus discursos e em suas ações, deixando mostrar sua identidade de grupo, protecionista e corporativista, fazendo com que continuem a resistir à transversalidade e à complexidade constitutivas do mundo da vida, consequentemente, permitindo-lhes resguardar-se, o mais que podem, às mudanças de maior vulto que lhe são demandadas.

É preciso também lembrar que o policial se constitui subjetivamente como aquele servidor público cujo trabalho se situa numa fronteira entre o que o cidadão pode fazer, e o que ele não pode fazer, entre o que a sociedade permite e o que ela não permite, cabendo-lhe a impossível missão de manter a lei e a ordem, de acordo com o juridismo que nos governa. Em uma sociedade como a nossa, fortemente afetada e marcada pelos efeitos da globalização da violência, as dificuldades inerentes a essa posição de policial se agravam. Foucault (1988) concebe o trabalho como disciplina e dominação, pois, desde o século XVII, esteve intimamente associado ao grande enclausuramento, e mesmo ao trabalho forçado, alterando-se as relações do homem com o sensível, com o tempo, com outrem. Apesar de o trabalho policial ser visto hoje sob outra perspectiva – diferente de como era nas sociedades do passado – ele continua identificado com as perspectivas salvacionistas e missionárias, e o não cumprimento de sua missão poderia colocar a sociedade em risco, em um retorno ao estado de barbárie. Se o policial de hoje não é mais o mesmo que zelava e que fazia cumprir as normas da dura realidade do intramuros do enclausuramento, ele não deixa de ser o que assegura a manutenção da internalização da norma.

Contexto da Pesquisa

Esta pesquisa ocorreu entre 1999 e 2002, com alunos-policiais do *Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: Uso da Força e da Arma de Fogo*, na disciplina Desenvolvimento Humano e Social. O Curso integrava o Plano Estadual de Segurança Pública, que almejava o desenvolvimento de recursos humanos e técnicos no sentido de mudar o funcionamento das polícias, atribuindo-lhes novos sentidos e designações. Em função disso, o Curso gerou as mais diversas críticas – e elogios –, entre as quais a de que o governo estaria *ideologizando* as polícias, o que pode ser constatado pela quantidade de reportagens veiculadas na imprensa local nesse período. O Plano também visava às indicações do Ministério da Justiça no que se refere à humanização do sistema prisional, ao controle social dos serviços de segurança pública, à valorização e à qualificação dos recursos humanos, à modernização de recursos técnico-operacionais e à integração das atividades dos diversos órgãos.

O tema escolhido para nossa discussão refere-se especificamente à valori-

zação e à qualificação de recursos humanos, com ênfase no projeto pedagógico de atualização profissional intitulado *Curso de Ações Básicas de Segurança Pública: Uso da Força e da Arma de Fogo*. Com a escolha deste tema, não se pretende excluir ou negar o imbricamento e as mútuas ressonâncias entre as já mencionadas proposições do Ministério da Justiça no que concerne à humanização e à democratização das polícias. É inegável a complexidade que envolve o trabalho dos operadores de segurança pública. Complexidade entendida em sua dimensão transversal, sobretudo porque o entrecruzamento dessas problemáticas aparece nas enunciações dos alunos-policiais: ora eles criticam as precárias condições técnico-operacionais no exercício da profissão, os baixos salários dos que estão na base da pirâmide institucional, o modo como são tratados pelos superiores hierárquicos, ora eles fazem menção às interferências de outras instituições e grupos nos *assuntos da polícia* (instâncias de controles externos e independentes da polícia), à imagem negativa que a população tem da polícia etc.

Nesse sentido, o contexto de sala de aula se constituiu em espaço por excelência de manifestação do *habitus* institucional, em espaço coletivo de discursos que trouxeram à tona toda a *fragilidade* do policial diante das determinações institucionais, sociais e políticas, suas dificuldades inerentes ao exercício profissional, às suas expectativas, aos medos e às incertezas com relação ao presente e ao futuro da profissão.

O Curso pretendia reduzir o déficit histórico na formação e na atualização dos agentes de segurança pública: Polícia Civil, Brigada Militar¹, Superintendência dos Serviços Penitenciários e Instituto Geral de Perícias, especialmente dos agentes que exercem as atividades-fim. Composto de turmas mistas, ou seja, de agentes oriundos das instituições supracitadas, o Curso visava a uma reciclagem de conhecimentos técnicos e humanísticos, propugnando pela

[...] construção de um perfil de atuação para seus órgãos (a nível de planejamento e administração) e seus agentes (a nível de execução), voltado ao respeito à dignidade da pessoa humana e ao direcionamento das suas ações para a promoção do bem de todos, sem qualquer discriminação, dentro dos propósitos do Estado Democrático e de Direito (arts.1º e 4º da CF/88) (Rio Grande do Sul, p. 1).

Em sua grade curricular, o Curso combinou tanto disciplinas de cunho técnico-operacional quanto disciplinas do campo das ciências humanas e sociais. Na área técnica e operacional, estabeleceu-se uma revisão e uma atualização de conceitos de acordo com a normatização e os princípios dos Direitos Humanos, mediante a reeducação da prática de tiro (uso da arma de fogo) e técnicas e normas de segurança (emprego da força nas mais diferentes situações). Na área de desenvolvimento humano e social (psicologia), mobilizou-se um trabalho de sensibilização quanto aos princípios de solidariedade, cooperação, complementariedade e corresponsabilidade. Na área de fundamentação teórica,

produziram-se discussões sobre os fenômenos da violência e da criminalidade no cenário nacional e internacional (sociologia e antropologia) e também sobre ética profissional.

As mudanças pretendidas pelo Curso visavam à constituição de um novo perfil de atuação dos agentes de segurança, partindo-se de uma proposta de construção de uma base comum de conhecimentos e de ações, ou seja, de padronização e de normatização de técnicas e de procedimentos quanto ao uso da força e da arma de fogo à luz dos acordos e tratados internacionais, tendo como base os Direitos Humanos.

Dito isto, é preciso reconhecer, por outro lado, que não se mudam práticas profissionais arraigadas à tradição do *manda quem pode, obedece quem precisa* com disposição política, com verbas públicas, com recursos humanos, nem tampouco através de decretos, de leis, de portarias, de resoluções, sobretudo porque mexem com questões inerentes à identidade da profissão, ao corporativismo organizacional e à própria imagem que a população constroi de sua polícia. Inovações que pretendem alterar o funcionamento de uma profissão são sempre encaradas com desconfiança e com resistências, pois mexem com questões inerentes à identidade de grupo. Na área da segurança pública, em particular, por parte de policiais com mais tempo de profissão, é comum se ouvir vozes de resistência às novidades que alterem a rotina da prática profissional, o que acaba demandando muito mais tempo do que os prazos e as metas estabelecidos no âmbito político, administrativo e pedagógico. Mudanças igualmente dependem de fatores como, por exemplo, uma política de segurança pública com continuidade, sobretudo porque é preciso mostrar aos policiais que as mudanças são inevitáveis e não serão descartadas devido a alterações de comandos. Por fim, mudar práticas policiais também depende de uma contrapartida do modo ambivalente como a população lida com a polícia: ora a quer mais presente, ostensiva, que seja capaz de resolver de imediato o problema da criminalidade e violência locais, mesmo que tenha de fazer uso desproporcional da força; ora quer uma polícia pacificadora, que saiba negociar os conflitos com inteligência, empregando o uso da força e da arma de fogo nos limites da lei, considerando os tratados e os acordos internacionais sobre os Direitos Humanos.

Estabelecimento do Corpus Discursivo

O corpus discursivo para análise constituiu-se de um recorte de mais de trezentos pronunciamentos escritos produzidos, conforme já mencionado, por alunos-policiais do *Curso de Atualização*. Surpreendemos, nesses pronunciamentos, algumas marcas linguísticas de ênfase, remetendo aos mais diferentes posicionamentos acerca da condição de ser policial naquele contexto de mudanças na profissão. Em se tratando de um curso fundamentado em acordos e em tratados internacionais sobre o uso da força e da arma de fogo, interessava-nos observar como as ressonâncias desta proposta, intermediada pela experiência

dialógica em sala de aula, apareciam no discurso dos alunos-policiais. Não esqueçamos de que as ações e os procedimentos policiais, no contexto brasileiro, ainda estão em processo de padronização e de normatização técnicas, com significativas diferenças regionais, revelando que quanto menos um governo regional investe em formação e em atualização de seus recursos humanos, mais se acentuam os erros de abordagens, os abusos de poder, as distorções éticas e a violência policial.

Neste sentido, a proposição de mudanças introduzidas via conteúdos programáticos das disciplinas do Curso foram acolhidas diferentemente pelos policiais, revelando e expondo, conforme já mencionado, a fragilidade da polícia e a sua dificuldade de assimilar mudanças de maior vulto.

O exercício de análise, aqui proposto, baseia-se nas reformulações tardias de Michel Pêcheux (1997). As enunciações formuladas pelos alunos-policiais são relevantes como suporte da análise, pois eles mobilizam a língua, falam de si e de sua condição profissional, de um lugar de alunos no Curso. Tendo em vista o lugar de analista de discurso, entende-se que a Análise de Discurso consiste em uma certa leitura interpretativa das marcas destacadas, submetidas a um processo de questionamento que as vinculam a novas relações, nas quais sentidos outros aparecem, associados a outros enunciados discursivos. Diferente da maioria dos linguistas, a perspectiva adotada neste estudo não se identifica com o olhar-radar, pois não busca uma totalidade; o analista, nessa perspectiva, está implicado com seu fazer, portanto não se situa na posição narcísica de apreender ou de revelar uma suposta verdade escondida detrás das palavras. Os ditos dos alunos-policiais remetem, via memória histórico-discursiva, ao que foi dito em outras historicidades, resgatando-se essa presença de outros dizeres – não evidentes, mas possíveis – como constituintes daquilo que já foi dito. Esse enfoque torna-se possível, porque a língua é concebida como equívoca, permitindo sempre que um enunciado transforme-se em outro: a análise se efetiva em um espaço situado entre a estabilização do sentido e sua transformação.

Desdobramentos Analíticos

São analisadas neste artigo cinco marcas recortadas de duas diferentes formulações, as quais foram mantidas conforme produzidas, sem correções ortográficas ou gramaticais: *janela aberta*, *gritar*, *fortalecer*, *abastecer* e *para que nos enquadremos*.

Formulação 1 – O curso me parece ser uma *janela aberta*, onde podemos *gritar* as nossas angústias, medos e sofrimentos. Afinal somos pessoas, seres humanos. Temos direito de sermos ouvidos, e tratados como tais. Pois me parece um contrassenso. Como policial, funcionário público; saber tratar a todos com solidariedade e respeito. Sem em contrapartida recebermos o mesmo, tanto do Estado, como de nossos superiores. Tanto no que diz respeito as melhores condições de meios para

realizar o serviço. Eu acredito numa mudança para melhor. Do contrário, essa instituição vai acabar. Pois não está contentando ninguém; nem a sociedade, nem seus próprios funcionários.

Formulação 2 – Realmente eu acho que a preocupação hoje com os rumos da segurança, faz sentido. É de vital importância que as autoridades tentem hoje *fortalecer e abastecer* os homens encarregados da segurança da comunidade de conhecimentos *para que nos enquadremos* com as normas mundiais. Mas a de se ter um cuidado para não tirarmos a essência que cada policial traz, a herança histórica que mantem estes homens firmes e leais. Sob pena de haver uma desmotivação geral e em consequencia disso um total crescimento da criminalidade.

No enunciado *me parece ser uma janela aberta*, a ênfase é dada à expressão *janela aberta*. Esta expressão aponta para um sentido de dúvida, marcando um tensionamento entre confiança/desconfiança, aceitação/desaprovação, possibilidade/impossibilidade. No trecho *o curso me parece ser*, o verbo parecer coloca em suspenso o Curso, estabelecendo um questionamento entre ser ou não ser uma *janela aberta*. Ao ser qualificado como um espaço de denúncia e exposição, de *angústias, medos e sofrimentos*, ele é situado, em certa medida, também como um lugar possível de preenchimento de lacunas – profissionais, institucionais – uma vez que, na instituição policial, sobretudo na instituição policial militar, há carência de espaços dialógicos de trocas de experiências profissionais e de aprendizagens coletivas. Muito recorrente entre os policiais da base da pirâmide institucional, o enunciado *manda quem pode, obedece quem precisa*, além de se aplicar ao modo autoritário do exercício da profissão, também marca uma modalidade funcional da instituição, que revela uma divisão hierárquica entre quem pensa e quem executa as ações.

Não precisamos dizer que uma janela pode estar aberta ou fechada. Através de uma janela aberta, o mundo lá fora pode ser visto, implicando um jogo entre ver e ser visto. Nesse sentido, a escolha por *janela aberta* para designar o Curso não é sem implicação, permitindo-nos inferi-lo como lugar de visibilidade e de exposição, em que se interpõe a comunicabilidade entre o dentro e o fora, entre o universo da polícia e a sociedade e o controle externo de suas atividades.

Mesmo imprimindo ao Curso um efeito de sentido de indeterminação por intermédio da dúvida, o aluno-policial procura qualificá-lo como *uma janela aberta*. Talvez porque se possa considerá-lo um espaço de encontro com vazios e com silêncios impregnados de um sentido de uma coisa outra que o sujeito-policial não consegue nomear com exatidão, mas que parece desejar. Mas por que o policial precisaria de uma *janela aberta*, ou melhor dizendo, por que precisaria de um espaço diferente daquele ocupado por ele, neste caso, a instituição policial? Talvez porque receie não ser possível transformar muito a instituição, e o *curso-janela* surgiria como um espaço compensatório.

Comentar a marca *janela aberta* sem relacioná-la ao modo de funcionamento hierarquizado – e, no caso da Brigada Militar, também militarizado – da instituição policial, deixaria de considerar a sua historicidade e, consequente-

mente, os modos como os sujeitos-policiais se filiam e negociam com sentidos outros externos e estranhos à sua lógica. Para Bhabha (1998, p. 23), o tempo presente não deve ser encarado como mera “[...] *ruptura* ou um vínculo com o passado e o futuro”, sobretudo porque ele não é como “[...] a mão morta da história que conta as contas do tempo sequencial como um rosário, buscando estabelecer conexões seriais, causais”. Poder-se-ia dizer que o sentido de *janela aberta* aponta para o presente da profissão de policial, da instituição policial e do lugar nela ocupado pelo sujeito-policial.

Janela aberta e seus possíveis desdobramentos de sentidos pode ser pensado a partir do que Bhabha (1998) chamou de *trabalho fronteiro da cultura*: o sujeito-policial alude a algo presente (o curso-janela aberta) que se choca com a tradição e com os modos instituídos pela profissão e por sua identidade profissional, sobretudo porque as atuais proposições de mudanças não dão conta de apagar/anular as marcas do passado que constituíram a sua identidade e a sua historicidade. Desse modo, o trabalho fronteiro de que fala Bhabha é também um trabalho de resistência aos condicionamentos e às determinações sociais, às formas instituídas e um necessário desapego ao presente. O sujeito-policial inscreve-se subjetivamente de um modo absolutamente ambivalente entre admitir a necessidade de mudanças e o medo de se mudar em demasia. Nele e na sua instituição, está colocado o desafio de fazer essa passagem mediante uma leitura a contrapelo para se evitar enaltecimentos e saudosismos postos no *lá*, nos *bons tempos idos*, em que teria existido *justiça de fato*. O desafio também implica uma renovação do passado sem enaltecê-lo, pois, conforme Bhabha:

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com o “novo” que não seja parte do *continuum* de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugares” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (Bhabha, 1998, p. 27).

A marca *janela aberta* aponta para a necessidade de o sujeito-policial encontrar uma saída, um caminho que, como diz Bhabha, interrompa a atuação do presente. Precisa romper com o presente, porque transforma o sujeito-policial em um mero instrumento de poder, em um executor de tarefas, pois, ainda, existe no interior das instituições policiais militares, conforme dito antes, a disjunção entre quem pensa e quem executa as ações.

No enunciado *onde podemos gritar as nossas angústias*, a ênfase está posta na palavra *gritar*, e sua escolha não deve ser considerada sem maiores implicações. Esta marca é profícua porque, além de enfatizar um sentido mais forte do que, por exemplo, o verbo falar, dizer ou expressar, existe um verbo que a antecede, conferindo um caráter de ambivalência. A utilização do verbo poder, conjugado na terceira pessoa do plural, antecedendo o verbo gritar,

estabelece uma ambiguidade entre um sentido de permissão e um sentido de possibilidade, de limites e de obediência entre poder e não poder.

Não podemos deixar de sublinhar que esses sentidos explicitados articulam-se com o modo como os Direitos Humanos funcionam dentro da instituição policial. Enunciados do tipo: *bandido bom é bandido morto*, ou então *direitos humanos na teoria é uma coisa, na prática é outra* são continuamente pronunciados pelos policiais nas discussões em sala de aula. Os debates acerca das modalidades hierárquicas de poder nas polícias militares ainda são tímidos, dificultando quaisquer transformações nessa forma de estruturação e de funcionamento institucional, prova disso são os regulamentos disciplinares a que são submetidos os policiais militares, a carência de diálogos que poderiam solucionar, em parte, os conflitos relacionados ao exercício da profissão. Existe uma ambiguidade do trabalho policial que deve ser considerada; por um lado, mede-se o número de prisões efetuadas, por outro lado, exige-se que sigam rigorosamente as normas e as leis, o que pode gerar o medo de errar, ou seja, instaura um fator ansiogênico que pode contribuir para potencializar o erro, conforme sublinham Codo e Jacques:

Entre algumas coisas que se sabe sobre saúde mental e trabalho está o fato de que a consciência do risco comparece como fator ansiogênico, o que potencializa o próprio risco. Um trabalhador que seja obrigado a atuar em condições de alto risco de acidente, por exemplo, carrega também uma carga de ansiedade, que muitas vezes tem o efeito de ampliar as possibilidades daquele acidente (Codo; Jacques, 2002, p. 26).

Cabe ainda mencionar que esse caráter ambíguo do trabalho policial, associa-se à precariedade da instrução dos policiais com mais tempo de serviço, estando estes bem mais suscetíveis a cometerem erros, porque ainda estão amparados em paradigmas ultrapassados, tanto em aspectos mais técnicos (emprego da força e o uso da arma de fogo), como no que se refere aos aspectos relacionados à legislação e aos Direitos Humanos. Trabalhar sob a mira do respeito aos direitos humanos exige habilidades altamente desenvolvidas, que auxiliam na correta tomada de decisão do policial, como, por exemplo, saber o momento certo de agir, a necessidade, a proporcionalidade e a legalidade, o que obviamente implica uma formação especializada. A margem de erro permanece nada desprezível, uma vez que também “[...] a ambiguidade da lei constroi o espaço que dá à polícia uma capacidade de autonomia decisória considerável” (Monet, 2001, p. 239). Se a própria ambiguidade da lei confere à polícia um significativo poder de decisão, nos casos envolvendo a *perturbação da ordem pública*, existem fatores que dependem exclusivamente de seu poder de definição, sobretudo porque a lei é equívoca no que se refere à manutenção da ordem, conforme destaca o autor:

Proibir uma manifestação ou, ao contrário, autorizá-la, modificar ou não seu itinerário, dispersar ou não uma reunião, usar diplomacia ou brutalidade: tantas

decisões que dependem em primeiro lugar da maneira como a polícia define a situação, em função de seus interesses e de suas lógicas (Monet, 2001, p. 240).

Algumas características do trabalho em segurança pública são consideradas importantes e se expressam através do contexto diário de risco, de perigo e de tensão, de minuciosidade de prescrições laborais, de atividades demasiadamente repetitivas ou, constantemente, variadas e de alta responsabilidade, de hierarquização entre quem pensa e quem executa a ação, de controle da organização do trabalho que se reflete no âmbito familiar, assim como a necessidade constante de reafirmar e de reforçar a masculinidade.

Em 2002, ocorreram algumas importantes alterações no Regulamento Disciplinar dos Servidores Militares do RS (RDSM), através do decreto 41.067, de 24/09/2001, publicado no Diário Oficial do Estado, em 25/09/2001, definindo com mais clareza os direitos e os deveres dos policiais militares, tanto no que diz respeito à vida funcional, quanto à relação com os superiores hierárquicos. Dentre as várias alterações feitas, destacam-se mudanças nas sanções disciplinares: *advertência, repreensão, suspensão, licenciamento, exclusão, demissão*. Essas alterações nas sanções disciplinares devem ser destacadas devido à frequência com que policiais da base da pirâmide eram presos ou reclusos em quartéis por determinação de seus superiores hierárquicos, na maioria das vezes sem o devido julgamento.

Nesse sentido, é preciso entender o Regulamento Disciplinar como um importante marcador de poder, um dispositivo que permite entender, com mais detalhamento, como ocorre a negociação entre os direitos e os deveres, as relações entre as diversas instâncias institucionais e hierárquicas, apontando, em certa medida, para o modo como a profissão é significada e como a corporação policial interpela o sujeito-policial. A marca *gritar* surpreende um efeito de sentido de desabafo, de catarse, mas também de denúncia, de inconformidade e de resistência.

Como profissional, o policial militar sente-se em uma posição desconfortável, pois, de um lado, tem de agir rigorosamente nos limites da lei, adequando suas ações (o uso da força e da arma de fogo) aos direitos humanos, por outro lado, reclama de que seus direitos não são respeitos pela instituição policial, pela população e pela mídia que, segundo ele, costumam desqualificar seu trabalho. Refere que isso faz com que trabalhe sob pressão e com medo de errar.

A marca *gritar* também aponta para um sentido de sofredor. Os movimentos sociais no Brasil *gritam* e são historicamente reprimidos pela força policial. Então, a que tipo de sofredor poderíamos associar o policial? Quer dizer, de que lugar de sofredor ele fala, por não se inscrever em um tipo de sofrimento legitimado pela sociedade? Será que ao invés de se inscrever no lugar de sofredor, em função mesmo do imaginário social e do modo como o sujeito-policial negocia com ele, esse policial não estará nos dizendo algo pior? Não estaria ele inscrito em um lugar no qual não se permite qualquer identificação com um sentido de sofrimento em função do suposto poder que

se imagina que ele tenha?

Na Formulação 2, destacam-se as palavras *fortalecer*, *abastecer* e *para que nos enquadremos*, nas quais evidenciamos sentidos associados ao militarismo. São marcas acentuadas, porém atenuadas ao serem precedidas do verbo tentar. No trecho *que as autoridades tentem* ocorre uma relação que coloca em suspensão as marcas que as sucedem. Também é atribuída às autoridades a incumbência de tentarem mudar a atual situação dos policiais e não a eles próprios, situando o sujeito-policial submetido às tentativas das autoridades em *fortalecer e abastecer os homens encarregados da segurança da comunidade de conhecimentos*.

Estas marcas também representam o emprego de palavras que provém do discurso da corporação policial, retomadas pelo sujeito-policial. O verbo tentar que as antecede, atuando como modalizador de *fortalecer* e de *abastecer*, representa a resistência em acreditar piamente que as ações indicadas aconteçam de fato; no discurso policial, elas têm um lugar marcante, mas o sujeito-policial não está seguro de ser fortalecido, através de recursos vários que os abastecem das condições necessárias para exercer suas funções.

Nesse pronunciamento, percebemos, em um primeiro momento, que o policial delega às autoridades os rumos da segurança pública. Mas também se percebe que há um sentido de dúvida ao ser escolhido o verbo tentar. *Que as autoridades tentem* também parece apontar para um sentido de resistência, pois se o curso é proposto e estruturado pelas autoridades competentes, caberia aos policiais se enquadrarem às novas regras/normas? O emprego do verbo achar, logo no início do enunciado, aponta e reforça o sentido de dúvida/ambivalência. Ao dividirmos este pronunciamento em duas partes, verificamos que as duas primeiras sentenças revelam sentidos de dúvida, de desconfiança, de insegurança, mesmo com a posterior utilização de verbos mais relacionados à militaridade, como abastecer e fortalecer. O que se segue aponta para o perigo da mudança: *mas a de se ter um cuidado*. O policial também se inclui, pois a escolha pela terceira pessoa do plural do verbo tirar alude a uma adesão: *para não tirarmos a essência*.

Verificamos neste pronunciamento uma alusão ao discurso pedagógico situado desde uma perspectiva salvacionista, ou seja, o curso como uma forma de *fortalecer e abastecer os homens encarregados da segurança da comunidade de conhecimentos*. O uso dos verbos *fortalecer* e *abastecer* sugere que os policiais não estão fortes e abastecidos, situando o Curso como um meio possível de fortificação. Como podemos observar, o que se segue no enunciado sugere um sentido de enquadramento, característico do trabalho policial a partir de uma visão mais tradicional: *para que nos enquadremos com as normas mundiais*. O conhecimento é entendido como acúmulo, em que o aluno-policial recebe o conhecimento demandado, enquadrando-se ao que é posto.

Também não se pode deixar de salientar que a marca de ênfase *para que nos enquadremos* faz uma alusão sutil às prerrogativas dos anos de chumbo da ditadura militar, que desconsiderava os acordos e os tratados internacionais

sobre os limites da ação policial, e a progressiva reintrodução dos princípios do Estado Democrático e de Direito, tendo como base os Direitos Universais. As instituições policiais foram – e ainda são em parte – as que mais resistiram às mudanças na sociedade brasileira desde o fim da ditadura militar.

O conceito de *forclusão institucional* (Bisol, 2002) ilustra bem o comportamento de exceção institucional das polícias e de suas reservas acerca do controle externo de suas atividades. Contudo, é preciso sublinhar que a resistência com que estas instituições se posicionam não pode ser vista somente como um efeito da ditadura militar. Foucault postula que a organização do aparelho policial sempre esteve “[...] ligada da maneira mais explícita a tudo o que, no poder real, excedia o exercício da justiça regulamentada” (1988, p. 189), daí, também, o porquê de as polícias terem sofrido tão poucas transformações ao longo do tempo:

A organização do aparelho policial no século XVIII sanciona uma generalização das disciplinas que alcança as dimensões do Estado. Se bem que a polícia tenha estado ligada da maneira mais explícita a tudo o que, no poder real, excedia o exercício da justiça regulamentada, compreende-se por que a polícia pôde resistir com um mínimo de modificações à reorganização do poder judiciário; e por que ela não parou de lhe impor cada vez mais pesadamente, até hoje, suas prerrogativas; é sem dúvida por que ela é seu braço secular; mas é também por que bem melhor que a instituição judiciária, ela se identifica, por sua extensão e seus mecanismos, com a sociedade de tipo disciplinar (Foucault, 1988, p. 189).

O enquadramento *com as normas mundiais*, ao qual faz referência o sujeito-policial em seu pronunciamento, através do recurso feito a *que nos enquadremos*, aponta para um sentido outro, não implícito, mas sugerido por intermédio da alusão às *normas mundiais*. Assim, o enunciado *para que nos enquadremos com as normas mundiais* alude, mesmo que não de modo explícito, à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Enquadrar, além de vincular-se ao sentido de assimilação artificial às normas mundiais, justamente por este caráter de exceção institucional das organizações policiais a que fizemos referência anteriormente, também pode remeter ao modo de funcionamento das mesmas, ou seja, ao modo característico com que estas instituições historicamente construíram suas bases pedagógicas, sua forma de funcionamento, seus mecanismos, seus vínculos com o corpo social. Resistindo às demandas de controle externo sobre suas prerrogativas, tendem a conceber os direitos humanos a partir de uma lógica dualista, tendendo ao corporativismo institucional. *Trabalhar sob a mira dos direitos humanos* é, segundo um pensamento muito forte dentro das organizações policiais, trabalhar para *o lado de lá*, ou seja, trabalhar em prol dos infratores, dos criminosos, dos delinquentes, dos bandidos, conforme postula Taschetto (2002).

Queremos destacar, entretanto, que o trecho que antecede o enunciado *para que nos enquadremos com as normas mundiais* nos deixa pistas que, talvez,

apontem para esse sentido mais mecânico e mais militar em que situamos a marca *enquadremos*. No trecho [...] *é de vital importância que as autoridades tentem hoje fortalecer e abastecer os homens encarregados da segurança da comunidade de conhecimentos...* sugere que, para que ocorra o enquadramento, é preciso tentar fortalecer e abastecer os policiais, pois estes estariam enfraquecidos e estariam desprovidos de condições para tal.

Considerações Finais

Entendemos que os pronunciamentos escritos dos alunos-policiais, além de remeterem ao senso comum, também apontam para ambivalências, para contradição, para conflitos, para resistências, muitas vezes situando-se na difícil posição de negociação entre o arcaico e o novo (Bhabha). Nesse sentido, cabe lembrar que Pêcheux (1997), ao afirmar que as filiações históricas nas quais se inscrevem os sujeitos, não são somente máquinas de aprender, acabam denunciando a ilusão da existência de um sujeito-origem transparente, livre de cometer contradições e destituído da potência para resistir.

Assim, ao termos lançado um olhar sobre as instituições policiais e seus modos de funcionamento, constatamos que a resistência e a ambivalência constitutivas do discurso dos sujeitos-policiais desconstróem a crença de uma suposta unidade institucional. Hoje, mesmo em instituições totais ou forcluídas, a tendência é ocorrer uma negociação entre as suas prerrogativas e as da sociedade civil e democrática; cada vez mais, as corporações policiais deixam de ser caixas-pretas a que poucos tinham acesso, uma vez que assistimos a um processo de abertura, justamente porque se interpõe o elemento híbrido e transversal, que se reforça pelo confronto entre os controles. Negociação entre o arcaico na tradição e as novas demandas de mudanças na segurança pública advinda de setores da sociedade e de uma parte da própria polícia que sabe e aceita que é preciso mudar (Taschetto, 2002).

Ao ingressar nas instituições policiais, o sujeito-policiaI traz consigo uma bagagem que interage com as redes de sentidos institucionais. Desse modo, ele não consistiria em uma mera reprodução identitária fixa e homogênea; ao contrário, constitui, esse sujeito, sua subjetividade de um modo sempre singular, muito embora a instituição se esforce para capturá-lo em suas redes de sentido.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em setembro de 2011.

Notas

1 Brigada Militar é a designação gaúcha para Polícia Militar.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BISOL, José Paulo. Foraclusão Institucional. In: FREITAS, Isabel; MARIANO, Benedito Domingos (Org.). **Polícia: desafio da democracia brasileira**. Porto Alegre: Corag, 2002. P. 12-25.
- CODO, Wanderley; JACQUES, Maria da Graça. Introdução: uma urgência, uma busca, uma ética. In: CODO, Wanderley; JACQUES, Maria da Graça (Org.). **Saúde Mental e Trabalho: leituras**. Petropolis: Vozes, 2002. P. 17-28.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- MONET, Jean-Claude. **Polícias e Sociedades na Europa**. São Paulo: Edusp, 2001.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.
- RIO GRANDE DO SUL. **Curso de Ações Básicas de Segurança Pública**. Secretaria da Justiça e da Segurança. Porto Alegre: Corag, 2001.
- TASCHETTO, Leonidas R. **Profissão Policial: efeitos de sentidos de ambivalência nos dizeres dos alunos-policiais: o que dizem, como dizem e por que dizem?** 2002. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.
- Leonidas Roberto Taschetto é doutor em Educação pela UFRGS/Université de Paris 8. Pesquisador desde 1999 do Grupo de Pesquisas Sobre Educação e Análise de Discurso (PPGEdu/UFRGS/CNPq). Professor do Departamento de Estudos Especializados em Educação/Centro de Ciências em Educação/UFSC. E-mail: leontaschetto@yahoo.com.br



A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso

Marisa Rosâni Abreu da Silveira

RESUMO – A Dificuldade da Matemática no Dizer do Aluno: ressonâncias de sentido de um discurso. *Matemática é difícil* tornou-se uma expressão naturalizada resultante de ressignificações atribuídas a fatos que marcaram a história da disciplina. O aluno reconhece este discurso que circula no senso comum e na comunidade escolar e, ao coabitar com os efeitos de sentido deste pré-construído, filia-se a ele; porém, ao interpretá-lo, acrescenta sentidos seus. O sentido dado à Matemática, que o aluno retira do interdiscurso, foi analisado através de reflexões do que ele diz. A análise permitiu perceber que as dificuldades encontradas na aprendizagem da Matemática, manifestadas na voz do aluno, mostram a adesão aos já-ditos da disciplina, bem como os deslocamentos de sentidos produzidos, atestando a heterogeneidade que lhe é constitutiva.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Matemática. Dificuldades de Aprendizagem. Análise de Discurso.

ABSTRACT – The Difficulty in Mathematics on Students' Discourse: resonances of meaning from a discourse. *Math is hard* became a naturalized resulting expression of re-assigned meanings to events that have marked the history of the discipline. The student recognizes this discourse that circulates in common sense and the school community and to live with the effects of pre-built speech, affiliated to it, but to interpret it, says its senses. The meaning given to Mathematics, the student picks of the discourse was analyzed through reflections of what he says. This analysis helped to realize that the difficulties in learning mathematics, expressed in the voice of the student show adherence to the already-told of the discipline as well as the displacement of meanings produced, confirming the heterogeneity that it is constitutive.

Keywords: Learning and Teaching. Mathematics. Learning Difficulties. Discourse Analysis.

Introdução

Este texto tem o objetivo de refletir sobre a heterogeneidade no discurso do aluno quando diz *Matemática é difícil*, a partir do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso Francesa. A heterogeneidade percebida na voz do aluno se manifesta quando ele repete o que já ouviu falar da disciplina, mas também produz sentidos seus ao alterar historicamente o discurso pré-construído. A bivocalidade expressa duas vozes: uma das vozes como eco de sentido daquilo que ele retira do interdiscurso e a outra, o sentido produzido por ele.

O interdiscurso manifesta o conjunto de sentidos expressos na voz do professor de Matemática, na voz da comunidade escolar e na voz da mídia. O discurso proferido por estas vozes representa ecos de sentido do discurso pré-construído com base em fatos que marcaram a história da Matemática. Os ecos destas diferentes vozes interferem no processo, de ensino e de aprendizagem da Matemática, pois professor e aluno se filiam ao pré-construído, tornando-se seus porta-vozes. A interferência dessa filiação abala tal processo devido ao fato de afetar os sentimentos em relação à Matemática, pois, para o professor, ensinar uma disciplina considerada difícil lhe confere *status* profissional e, para o aluno, estudar uma disciplina difícil lhe causa ojeriza.

A comunidade escolar adere a este discurso quando confere poder ao professor de Matemática, já que, nos conselhos de classe, atribui-se mais importância à sua palavra e à do professor de Língua Portuguesa. Este poder decide se o aluno pode ou não ser aprovado para a série seguinte, pois a tríade ler, escrever e contar serve como ancoragem dos anseios da escola.

Nesta pesquisa, propomos estudar o que diz o aluno de Matemática e nos deparamos com a tarefa de lidar com o conjunto de seus pronunciamentos, de suas verbalizações. Sobre esse corpus, buscamos uma análise discursiva, relatando os atos enunciativos, interpretando seus sentidos, que são evidenciados nas marcas discursivas. Os registros para análise do dizer do aluno em relação à Matemática foram coletados em situações de ensino e de aprendizagem numa escola técnica com alunos do primeiro ano do Ensino Médio.

Os elementos teóricos que guiaram esta análise são resultado de estudos sobre Michel Pêcheux (1997; 1999) e outros autores, tais como Jacqueline Authier-Revuz (1990; 1998). Desse modo, este texto trabalha a relação das disciplinas Análise de Discurso e Ensino e Aprendizagem de Matemática, situando-se como uma busca do seguinte objeto: o discurso sobre a Matemática e seu ensinar e aprender. Tal enfoque, “[...] a compreensão do significar pela noção de discurso”, nos permite “[...] atingir os efeitos que se produzem na constituição de diferentes gestos de leitura” e pensar cada discurso como “[...] um deslocamento na rede de filiações de sentidos” (Pêcheux, 1990 apud Orlandi, 1994, p. 58).

Pêcheux (1997) se preocupou com a produção de sentidos através das enun-

ciações do sujeito, levando em conta um sujeito interpretante e valorizando a construção social e histórica de sentidos interdiscursivos a partir dos quais este se constitui. É por meio da língua que o sujeito do discurso ressignifica, pois, ao *repetir* os sentidos prontos, reconhece e estranha as próprias palavras, ao perceber a presença de palavras que não são suas, das quais escapam sentidos outros.

Jacqueline Authier-Revuz (1990) estudou a enunciação, buscando sentidos outros que escoam das palavras. A palavra está presa à experiência do falante. Redes de sentidos, teias de sentidos se interpenetram. A esta negociação de vozes, que estão marcadas nas enunciações discursivas dos falantes, a autora chama de *heterogeneidade constitutiva*. Ao postular a concepção de *heterogeneidade enunciativa*, Authier-Revuz (1990, p. 27) reconhece, no dialogismo do Círculo de Bakhtin, os elementos para encontrar as marcas da heterogeneidade e ressalta o modo como o autor

[...] constitui, através de uma reflexão multiforme, semiótica e literária, uma teoria da dialogização interna do discurso. As palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras dos outros”: esta intuição atravessa as análises do plurilinguismo e dos jogos de fronteiras constitutivas dos “falares sociais”, das formas linguísticas e discursivas do hibridismo, da bivocalidade que permitem a representação no discurso do discurso do outro.

Na heterogeneidade mostrada pelo enunciador sempre está subjacente a heterogeneidade constitutiva, já que ela é da ordem do sujeito, pois não se constitui apenas na linguagem, ela também está no seu exterior, fora do linguístico e o extrapola, mas reflete nele. As marcas de heterogeneidade que aparecem no fio do discurso do enunciador são significantes porque é onde se ancoram os saberes construídos.

O dialogismo de Bakhtin dá conta do interdiscurso, pois, para o autor, o sujeito é polifônico e modifica sua fala com os sentidos construídos na coletividade de uma formação social.

A análise de alguns recortes discursivos evidenciou os efeitos do pré-construído na voz do aluno, pois fazer a leitura de uma enunciação é compreender e interpretar os sentidos das palavras e dos silêncios deste sujeito enunciador, perguntando *para quem produziu?* e *de que lugar* ele produziu o discurso.

Assim sendo, analisaremos a produção de sentidos a partir de alguns acontecimentos históricos da Matemática, assim como os efeitos da produção desses sentidos na voz da comunidade escolar e da mídia, que corroboram com os sentidos a partir dos quais a Matemática é considerada difícil.

Matemática é para poucos: um sentido marcado na história

A expressão *matemática é para poucos* remonta à Antiguidade e dela ad-

vém outra expressão *matemática é difícil*. A análise de alguns fatos históricos que marcaram a Matemática se torna possível, com base na própria concepção discursiva de pré-construído, implícito que subjaz às manifestações das formulações discursivas aqui analisadas. Conforme Achard (1999, p. 13):

[...] a explicitação desses implícitos em geral não é necessária *a priori*, e não existe em parte alguma um texto de referência explícita que forneceria a chave. Essa ausência não faz falta, a paráfrase de explicitação aparece antes como um trabalho posterior sobre o explícito do que como pré-condição. O que é pressuposto, esse consenso sobre o implícito, é somente uma representação.

A dificuldade da Matemática, apresentada em fatos históricos, aponta para relações de poder: para Napoleão Bonaparte, “[...] os homens são como os algarismos, só têm valor pela sua posição”, e para Pitágoras “os números governam o mundo” (Upinsky, 1989, p. 3). Podemos aferir que estas relações são mais significativas na formulação discursiva de Bonaparte por ter sido considerado um guerreiro, mas não podemos negar tais relações nos dizeres de Pitágoras que, na posição de matemático e filósofo, conferia à Matemática uma conotação religiosa. Dessa forma, os fatos históricos que marcaram o campo da Matemática nos mostram tanto relações de poder quanto um vínculo com a religião, repercutindo também nas relações de gênero. Para tornar mais claras estas afirmações, analisaremos alguns fatos.

Os primeiros cálculos surgiram com a necessidade de um calendário que previsse o início das estações. Os especialistas escolhidos para esta profissão foram os sacerdotes egípcios – primeiros matemáticos e calculistas –, que buscavam conhecer os motivos das enchentes e vazantes do Rio Nilo, por meio de aparelhos que chamavam nilômetros. Porém,

[...] o povo não participava desse trabalho nem conhecia a existência desses instrumentos. Assim, quando os sacerdotes previam determinada enchente vazante, tal previsão era recebida pelo povo aureolada de profecia; por via de consequência, os sacerdotes recebiam não apenas reverências reservadas aos profetas e deuses, como, possivelmente mais importante que isto, outras homenagens mais materiais como presentes, dinheiro etc. Desta forma, desde o início, a produção e organização do conhecimento matemático estavam em mãos da classe dominante, já que os sacerdotes constituíam-se em aliados importantes do poder (Tenório, 1995, p. 105).

Nesse primeiro recorte discursivo, no corpus de análise aparece aquilo que se diz do discurso dos sacerdotes – o ocultamento de informações para a comunidade. Por meio do que não era dito, eles obtinham mais prestígio, demonstrando, assim, o caráter ideológico que a Matemática começa a apresentar e confirmando o discurso segundo o qual a *Matemática é para poucos*.

Na cultura ocidental, a aritmética e a geometria só começam a ser tratadas como ciências no século VI a.C., com a aparição dos filósofos de Pitágoras.

Para pertencerem ao Instituto de Pitágoras, eles deviam passar por provas extremamente difíceis, tais como: passar a noite em cavernas que acreditavam que apareciam monstros, e aqueles que não suportavam tal prova eram julgados incapazes para a iniciação e despedidos; passar encerrado numa cela com água e pão seco por doze horas, afim que descobrisse o sentido de um dos símbolos pitagóricos e depois ser aguiado por outros noviços com ironia e sem piedade.

Era nesse momento que o mestre observava com uma atenção profunda a atitude e a fisionomia do mancebo. Irritado pela troça, machucado pelos sarcasmos, humilhado por não ter podido decifrar o enigma incompreensível, deveria fazer um esforço enorme para se subjugar. Alguns choravam de raiva; outros, fora de si mesmos, partiam com furor a ardósia, cobrindo de injúrias a escola, o mestre e os seus discípulos. Pitágoras aparecia então e dizia, cheio de calma, ao moço, que tendo ele suportado tão mal a prova do amor-próprio, lhe pedia para não voltar mais a uma escola, de que fazia uma opinião tão má, e na qual a amizade e o respeito do mestre deveriam constituir virtudes elementares. O candidato expulso retirava-se envergonhado, tornando-se por vezes um inimigo irredutível da ordem, como, por exemplo, o famoso Cilo, que mais tarde amotinou o povo contra os pitagóricos e promoveu a catástrofe da ordem (Schuré, 1996, p. 55).

Na ordem e na doutrina de Pitágoras, o noviciado se submetia a uma prova que se organizava em quatro graus: a preparação, a purificação, a perfeição e a epifania. Durante a *preparação*, os noviciados eram submetidos à regra absoluta do silêncio, durante o tempo das lições; não tinham o direito de fazer uma única objeção aos seus mestres ou de discutirem os seus ensinamentos. Na *purificação*, começavam as relações diretas com o mestre, a verdadeira iniciação, que consistia em uma exposição completa e racional da doutrina oculta, desde os seus princípios, contidos na ciência misteriosa dos números, que *só pelo iniciado poderia ser compreendida*. Essa ciência tinha a pretensão de fornecer a chave do ser, da ciência e da vida.

Pitágoras de Samos, que se tornou figura legendária na própria Antiguidade, teria sido, antes de mais nada, um reformador religioso, pois realizou uma modificação fundamental na doutrina órfica, transformando o sentido da *via de salvação*, onde *em lugar do deus Dioniso colocou a matemática*.

O professor de Matemática, diferentemente de Pitágoras que pretendia purificar seus discípulos através da ciência misteriosa dos números, quer ensinar os conteúdos da disciplina para seu aluno, como também avaliá-lo, para daí promovê-lo à série seguinte ou reprová-lo. Nesse contexto, pode-se compreender Pitágoras como um dos colaboradores para a cristalização dos sentidos de dificuldade da Matemática, já que sua doutrina foi ressignificada no discurso pedagógico.

Percebe-se que, na época de Pitágoras, a Matemática tinha um caráter religioso, diferente da Matemática da escola atual – uma disciplina obrigató-

ria nos currículos escolares que tem como principais objetivos desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de abstrair, generalizar, projetar etc. Devido a todas essas capacidades que a escola julga desenvolver nos seus alunos é que se atribui tanto valor à Matemática, inclusive como elemento selecionador para escolas e concursos públicos.

Os ensinamentos e as práticas pitagóricas deixaram evidenciada a importância que Pitágoras dava à Matemática, bem como a sua intolerância com os que não sabiam resolver os problemas que propunha. O que, de certa forma, não é muito diferente da prática de muitos professores que, atualmente, lecionam em nossas escolas: provas extremamente difíceis, discípulos despedidos ou alunos reprovados, discípulos incapazes ou alunos com rendimento insatisfatório, escárnio sem piedade ou *ralação*; inimigo irredutível da ordem ou inimigo da Matemática; *só pelo iniciado poderia ser compreendida* ou só pelos inteligentes e capazes a Matemática é entendida, tudo isso tem o mesmo significado. Se, na época de Pitágoras, os neófitos partiam com furor, e depois retiravam-se envergonhados, atualmente tais práticas são recorrentes por parte dos estudantes ao serem reprovados, às vezes, apenas em Matemática.

O caráter ideal da Matemática aparece mais claramente em Platão no século V a.C. Platão supõe a existência de um mundo de *ideias* que está acima do sensível, das coisas vulgares e perceptíveis. “Conforme Platão, ‘Deus sempre geometrizava’ [...] em cima das portas de sua Academia, Platão colocou, dantes-camente, as seguintes palavras: ‘Que nenhum homem que ignore geometria entre aqui!’” (Durant, 1999, p. 67).

Da forma como o autor expõe, passa-nos a impressão de que Platão colaborou para a exclusividade do saber matemático, discriminando as pessoas que pretendiam entrar em sua academia, por ignorarem a geometria, mas, pelo contrário, Platão, através do diálogo *Mênon*, mostra como Sócrates ensina geometria ao escravo.

Dessa forma, percebe-se que a Matemática, vista por Pitágoras e Platão, tem conotação diferente da Matemática vista na escola atual: estes contribuíram, de certa forma, para que, nos processos de ressignificação da Matemática, ela seja vista como disciplina reservada a poucos. Pitágoras, portanto, substituiu o deus Dioniso pela matemática, e Platão diz que *Deus sempre geometrizava*: estes são indícios dos efeitos do pré-construído manifestado por aqueles que colocam a Matemática no pedestal das ciências, assim como alguns professores de Matemática, que se sentem lisonjeados por lecionar uma disciplina considerada difícil sem se incomodarem com a perpetuação dessa ideia.

Sempre há um pré-construído, pois o sentido de um discurso vem de um outro sentido que já está pronto. Dessa forma, o discurso pré-construído torna-se ilocalizável. Assim, não podemos atribuir a Pitágoras ou a Platão, por exemplo, a origem deste discurso, nem tampouco aos primeiros calculistas.

Os efeitos do discurso pré-construído é que oferecem a dimensão do hiperconceito da Matemática, o que se deve à sua metalinguagem, que é considerada de difícil acesso. Não é o discurso em si que oferece este hiperconceito à Mate-

mática, porque ele é relativo à memória, já que está disperso em todas as falas, em todos os lugares de significação e, por sua vez, esconde-se nas relações entre os sujeitos – aluno e professor. Estes lugares de significação, a partir dos quais se constitui a Matemática, interferem na relação entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende. A ruptura destes significados é impossibilitada, pois os efeitos do discurso pré-construído estão apagados pela pedagogização da Matemática, a qual fica mediando o acesso aos saberes que estabelecem o discurso matemático.

Para Pêcheux (apud Achard, 1999), a memória discursiva não pode ser concebida como um reservatório de enunciados precedentes com um sentido pleno; é necessário que as marcas desses enunciados, dos quais esquecemos o enunciador, formem um espaço de desdobramentos de outros discursos com outros sentidos.

O aluno, mesmo excluído do discurso pré-construído, acaba por sofrer as consequências dos seus efeitos. E é ainda com estes efeitos de sentido do pré-construído que procuramos trabalhar nesta contextualização, para que possamos analisar o discurso pedagógico que envolve a disciplina de Matemática. Para tanto, continuaremos a analisar outros fatos históricos que marcaram a Matemática e que afetaram o discurso pedagógico.

Como o ensino de Matemática no Brasil foi introduzido em academias militares frequentadas na época apenas por homens, evidencia-se o motivo pelo qual essa disciplina tem uma construção masculina. Malba Tahan (1998, p. 49), ao escrever sobre a relação da mulher com a Matemática, afirma: “É mais fácil uma baleia ir a Meca, em peregrinação, do que uma mulher aprender matemática”.

A respeito das expectativas de um melhor desempenho na Matemática por parte dos alunos do sexo masculino, existe uma pesquisa que enfoca este assunto, como relata a Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Ciência Política da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

[...] uma pesquisa realizada na Inglaterra mostrou que os meninos apresentavam melhor resultado no aprendizado da matemática do que as meninas, quando ambos estavam na mesma sala de aula. Ao separá-los, porém, as alunas obtiveram notas mais elevadas. Isto prova, de acordo com a cientista política da UFRGS, que os professores investiam mais nos garotos por imaginar que o interesse deles por matemática seria maior do que o das garotas (Pinto, 1999, p. 17).

A fórmula discursiva *a Matemática é para poucos* aqui toma corpo, pois, se a Matemática foi introduzida em academias militares, ela excluía as mulheres. A disciplina fica vinculada a uma problemática de gênero, o que condiz com o pensamento de Malba Tahan, quando afirmava indiretamente que é muito difícil uma mulher aprender Matemática, e com as conclusões apresentadas pela pesquisa inglesa no que tange ao fato de os professores investirem mais

nos garotos do que nas garotas.

Matemática é difícil: um sentido marcado na mídia

A dificuldade encontrada na disciplina de Matemática pelos alunos, quando têm que estudá-la, e também por professores da disciplina, quando têm que ensiná-la, aparece na mídia impressa, contribuindo para que se perpetue o discurso pré-construído que diz que *a Matemática é difícil* e que *a Matemática é para poucos*.

As formulações discursivas de estudantes, professores da disciplina e pesquisadores em educação, que aparecem nas reportagens de revistas e periódicos que consideramos, revelam a presença – e a permanência – desse sentido pré-construído.

Na materialidade dos textos, produzidos por jornalistas, encontram-se as marcas discursivas que identificam e reconhecem a regularidade deste discurso. As vozes repetem o já-dito e, ao se repetirem, mostram a presença do outro em suas formulações. Tais considerações se confirmam quando analisada a matéria intitulada “Gênios no Alvorada”, referindo-se aos estudantes brasileiros premiados na 39ª Olimpíada Internacional de Matemática, que foram recebidos no Palácio da Alvorada para um almoço com o Presidente Fernando Henrique Cardoso (Gênios..., p. 8), bem como a reportagem “Garotão nota 10 – Medalha de ouro na Olimpíada Internacional de Matemática, explica como se tornou um ás na disciplina que é o terror dos estudantes” (Junqueira, 1998, p. 9).

“Disciplina que é o terror dos estudantes” traz nitidamente a presença do pré-construído que refere à dificuldade da Matemática. Esta formulação discursiva produz sentidos que se indicam de forma subjacente, pois os estudantes que se destacam nesta disciplina considerada “o terror dos estudantes” passam a receber o rótulo de “gênios” e, dessa forma, merecem, inclusive, almoçar com o Presidente. Porém, Rui, o “Garotão nota 10”, ao explicar o porquê dessa *genialidade*, diz:

Estudo para isso há cinco anos, aplicando toda a disciplina que aprendi com meus pais [...]. Comecei a fazer um curso preparatório que iniciava às 7 horas da manhã de sábado [...]. Naquele ano participei da olimpíada do Estado de São Paulo, mas não fiquei nem entre os seis primeiros colocados. [...] frequentava quatro aulas semanais de treinamento para as olimpíadas, totalizando vinte horas por semana. Em casa, além dos deveres escolares normais, reservava cerca de três horas diárias para resolver mais problemas de matemática [...]. Muitas pessoas imaginam que vencer uma olimpíada de matemática é coisa para gênios, donos de cérebros muito acima da média da grande massa de seres humanos [...]. Há muitas histórias sobre a equipe iraniana, que se classificou no primeiro lugar geral da olimpíada. Isso é estranho, porque o Irã não se destaca no cenário internacional por possuir grandes matemáticos. O que me contaram por lá é que isso é fruto do fanatismo dos seus dirigentes.

Os candidatos são retirados da escola e vão para centros de treinamento, onde são submetidos a uma maratona no limite da exaustão física e mental. Uma loucura (Junqueira, 1998, p. 9).

Estas considerações, reveladas pelo estudante Rui, mostram que seu destaque não acontece por acaso, que sua genialidade na Matemática não é inata, e sim resultado de muito estudo e dedicação, aliado ao sentimento de vontade de estudar a disciplina.

Quanto aos dirigentes da equipe iraniana, lembramos que Pitágoras, no século VI a.C., agia de modo semelhante com os candidatos que pretendiam ingressar no seu instituto: os candidatos eram submetidos a provas rigorosas que consistiam em desvendar problemas matemáticos.

Dessa forma, percebe-se que a produção dos sentidos de que *a Matemática é para poucos* dá-se em diferentes momentos da História dessa disciplina: assim como os candidatos ao Instituto de Pitágoras eram expulsos e constrangidos, os estudantes da equipe iraniana eram submetidos ao isolamento e à exaustão.

Provas rigorosas ou *Olimpíadas Matemáticas*, *retirava-se envergonhado* ou *retirados da escola*, *centros de treinamento* ou *célula triste e nua*, *submetidos a provas rigorosas* ou *submetidos a uma maratona*, *escarnarem sem piedade* ou *exaustão* são proposições análogas, são elementos de uma posição de sujeito que não está nos projetos de vida da maioria dos jovens estudantes de Matemática. A Matemática, vista sob esta perspectiva, realmente é para poucos.

No caso dos *Gênios no Alvorada*, temos um exemplo típico da leitura que as pessoas fazem de quem se destaca na Matemática, que é outro efeito da produção de sentidos do pré-construído em questão. O artigo que fala do “Garotão nota 10”, ao descrever os aspectos físicos e as condições de vida do estudante, diz:

Cabelos longos, brinco na orelha esquerda, físico de skatista. Na aparência, o estudante brasileiro Rui Lopes Viana Filho, de 16 anos, não lembra em nada o estereótipo dos gênios. Ele não usa óculos pesados de grau e está longe de ter um ar introspectivo. É um filho típico de uma família de classe média. Rui não foi alfabetizado em inglês, iniciou seus estudos em uma escola pública e mora em um apartamento de três quartos num bairro tradicional de São Paulo. Foi nesse ambiente até prosaico que se criou um vencedor [...] (Junqueira, 1998, p. 9).

Estas formulações evidenciam sentidos de incredulidade, como se o estudante não pudesse ter a fisionomia típica de qualquer adolescente de sua idade e uma vida *normal*, como os demais estudantes. Parece que deveria ter o semblante do físico Einstein, naquele pôster onde está *com a língua para fora da boca*, muito divulgado pela mídia e que dá a ideia do *gênio maluco*.

Estereótipo dos gênios e *vencedor* são os rótulos, efeitos de sentido do pré-construído, que apontam para o diferencial dos estudantes que se destacam em Matemática. No cotidiano da escola, percebe-se a clareza do significado para o aluno que *tira dez em Matemática* e *tira dez em Geografia*, por exemplo. *Tirar*

dez em Matemática é ser dez, é ser inteligente.

No jornal *Extra Classe*, o tema de uma das matérias, abordado em quatro páginas, tem como título *Quem tem medo da Matemática?*, e inicia dizendo: “Motivo de pânico, disputa, inveja e até mesmo complexos de inferioridade, o saber matemático tem assustado estudantes e preocupado professores e pesquisadores há muito tempo” (Ochôa, 1997, p. 11). Um pouco depois, afirma:

O cartunista Edgar Vasques, 47 anos, ainda se lembra dos calafrios que sentia diante de conta de divisão com vírgulas. Ele diz que a barreira psicológica era tão forte que teve de repetir nove vezes a matéria de cálculo de concreto armado na Faculdade de Arquitetura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). “O pior é que eu sabia chegar ao resultado final, mas a fórmula tinha umas 20 operações em sequência e, lá pela metade, aparecia uma divisão com vírgula e eu me ferrava”, recorda. Garoto tímido na infância, Vasques garante que a vergonha de se manifestar em sala de aula para esclarecer suas dúvidas causou prejuízos à sua formação (Ochôa, 1997, p. 11).

Como se constata nesses recortes, os efeitos de sentido do discurso pré-construído que fala da Matemática também estão presentes no imaginário dos professores da disciplina; para ilustrar este fato, temos outra nota da mídia, neste caso, de um jornal (Jogo..., 1998, p. 6) que afirma:

Jogo facilita ensino da matemática [...]. A desmistificação do bicho-papão da escola começará pelos docentes. Segundo a coordenadora do Pró- Matemática da SEC, Florides Guero Pinheiro, essas dificuldades persistem até a idade adulta devido ao despreparo escolar, até mesmo no que se refere aos professores.

O problema da dificuldade na Matemática, inclusive com os professores, reaparece, mas se manifesta na sua formação insuficiente. Os professores de 1ª a 4ª série, geralmente, tinham sua formação de Ensino Médio com o curso de Magistério. No programa de conteúdos desse curso, a Matemática era basicamente estudada como didática, ou seja, Didática da Matemática. Percebe-se que, no jogo de quem tem a *culpa* do fracasso na matemática, esses professores são considerados os grandes responsáveis pelo insucesso de seus alunos. Os demais professores do Ensino Fundamental, geralmente, tem a licenciatura curta, menciona a coordenadora, na reportagem, e *estudam pouco* Matemática.

Os professores que não aprofundam seus conhecimentos matemáticos acabam por não se filiarem ao discurso matemático, o que representa a não identificação com este discurso. Consequentemente, esta falta de sentidos, esta não filiação, tem consequências prejudiciais à Educação Matemática, pois esta falta de sentidos seus, de interpretações suas, certamente será repassada para os alunos, através de um trabalho mecânico, sem criatividade.

Matemática é difícil: um sentido marcado no dizer dos professores

Segundo o relato de um professor, referindo-se ao Curso Técnico em Eletrotécnica da escola onde foi realizada a pesquisa, *alguns alunos visam à terminalidade. Estudam matrizes, porque precisam delas para calcular as malhas. Esses alunos já vêm fracos, ou querem outra coisa, porque não têm aptidão*. Outros visam à continuidade, ou seja, o vestibular.

A aceitação da discriminação é evidenciada nas formulações dos professores de Matemática e, no caso deste professor, é provável que ele seja adepto do velho princípio grego citado por Foucault (1996, p. 18): “[...] que a aritmética pode bem ser o assunto das cidades democráticas, pois ela ensina as relações de igualdade, mas a geometria deve ser ensinada nas oligarquias, pois demonstra as proporções na desigualdade”. Há similaridade nos discursos, já que o professor deixa claro que aos alunos que não têm aptidão para Matemática caberá o destino do *fim*, e para *outros*, o reconhecimento dos bancos universitários.

Uma professora, durante uma reunião de professores da disciplina de Matemática, comenta: *É 50% de alunos que aprende. Eu acho horrível!*, ao se referir aos alunos que pertencem a um curso, da escola onde foi realizada a pesquisa, que é considerado o curso dos alunos *mais fracos*. Quando essa professora afirma que acha *horrível* 50% dos alunos não aprenderem, ela está dizendo isso a partir de sua posição enquanto ensinante. A mesma expressão poderia vir de outros lugares: do pai do aluno, da mãe do aluno, ou do próprio aluno, que estuda e não aprende. Qualquer pessoa, de qualquer posição, acharia *horrível* 50% de uma turma de alunos não aprenderem Matemática.

Quanto à figura do professor de Matemática, Bachelard (1996, p. 304) afirma: “É preciso também inquietar a razão e desfazer os hábitos do conhecimento objetivo. Deve ser, aliás, a prática pedagógica constante. Não deixa de ter uma ponta de sadismo, que mostra com clareza a interferência do desejo do poder no educador científico”. Desse modo, o autor exemplifica esse sadismo referindo-se à “[...] atitude do professor de matemática, que se mostra sério e terrível como uma esfinge, não é difícil de psicanalisar”.

A Interpretação da Matemática na Escola, no Dizer dos Alunos: ressonâncias do sentido de dificuldade

A análise foi conduzida a partir de marcas nas formulações dos alunos, as quais apontam para a heterogeneidade do discurso. O reconhecimento da heterogeneidade que é constitutiva do aluno, mostrada nas suas enunciações, faz emergir a presença de um outro no discurso analisado. A presença deste outro aponta a filiação desse sujeito enunciativo aos discursos pré-construídos pela sociedade.

O recorte discursivo sobre o que dizem os vinte e sete alunos do Curso Técnico em Eletrotécnica que produziram enunciados foi analisado, buscando situar a relação de cada aluno com a Matemática, tendo em vista as suas produções de sentidos.

Tomamos como ponto de partida para a análise as formulações discursivas, que foram mais recorrentes e significativas, já que mostraram efeitos do discurso pré-construído que fala da dificuldade da Matemática. A análise evidenciou múltiplos sentidos e são apresentados como se segue.

Não gosto de Matemática: na rejeição, os sentidos de protesto/revolta

Quando o aluno diz: *Eu particularmente estou começando a gostar da Matemática agora*, procura retirar do seu discurso o outro que o constitui ou os outros que *não gostam*. Para Pêcheux (1997, 1999), interpretamos de acordo com o acervo de nossa memória. *Eu particularmente* exclui os outros, mas pressupõe que modo de leitura a maioria destes *outros* faz da Matemática. Dessa forma, ao dar o seu posicionamento e fazer a sua leitura interpretativa da Matemática, o aluno busca na sua memória, lê no seu *arquivo* o que se fala da Matemática.

O sentido de que a Matemática se constitui de armadilhas sem coerência é expresso por outro aluno quando afirma *a matemática é uma matéria um tanto 'besta', pois existem cálculos e mais cálculos, achar x e y , que coisa mais idiota*. Na Matemática, o aluno tem que abstrair, penetrar no universo objetivador e formalizador da disciplina, para poder ler e interpretar o seu texto. A linguagem matemática, carregada de símbolos, que muitas vezes não têm sentido para os estudantes, é uma das principais causas das dificuldades encontradas, pois trabalhar com a incerteza da variável, – *achar x e y* – gera insegurança, – *que coisa mais idiota*.

Além dos *calafrios* e das *barreiras psicológicas*, que levam alguns estudantes a uma sensação de incapacidade perante a disciplina de Matemática, muito bem indicado pelo cartunista Vasques, quando fala da *vergonha de se manifestar em sala de aula*, é a projeção dessa *incapacidade* que se manifesta no decorrer de toda uma vida escolar. É o caso apresentado no *Jornal do Vestibular* e está por trás da formulação: “Escapar da matemática é uma das principais metas da vestibulanda Carolina [...]” (Carolina..., 1998, p. 9). O horror que Carolina tem pela Matemática ressoa no enunciado *Matemática não é para mim* e se assemelha à metáfora utilizada por Bourdieu e Passeron (1982, p. 166), ao referir-se aos estudantes excluídos no interior da escola: “Isso não é para nós”. De qualquer forma, gostando ou não de Matemática, sentindo-se incapacitada ou não para enfrentar a Matemática, Carolina cortou caminhos para se livrar dela.

A formulação discursiva *Eu, como aluno, nunca achei matemática a minha*

matéria favorita, tenho uma relação meio conturbada com esta matéria, mostra que, *como aluno* não gosta da matemática, mas admite outra posição, não a de aluno, que pode assumir, talvez fora da sala de aula, e nesta outra condição talvez ele até tenha uma certa admiração pela disciplina.

Mas por que teria *uma relação meio conturbada com esta matéria*? Não seria porque *é complicado estudar geometria, falando particularmente*, como encerra sua formulação? *Relação complicada*, não seria como para outro aluno *A minha relação com a matemática não é muito boa*, já que exigia *um pouquinho de estudo*; *a minha relação* de certa forma, assinala a presença de relações dos outros, que diferem da sua. Dizer *não é muito boa* é uma forma de negar que a considera ruim.

Matemática é fácil, apenas..., porém..., mas...

O aluno inquieto com *os poucos* que gostam da matemática e resignado em saber que deve estudá-la, diz: *Eu penso que essa matéria é muito chata, pois alguns adoram a matemática e outros detestam. Sempre tive algumas dificuldades na matemática, mas eu logo consegui recuperar. Mas apesar de tudo que falam da matemática não podemos fazer nada [...]*.

A fama de ser ruim é uma mostra de heterogeneidade nas formulações discursivas dos alunos, como também: *Matemática para mim sempre foi uma matéria boa*. A expressão *para mim* é o reconhecimento da presença do outro que não acha a Matemática uma matéria boa, daí relativiza a expressão *sempre foi uma matéria boa* com *mas [...]* *começou a ficar diferente no meu conceito* e, nesta divisão entre ele e o outro fica confuso, dizendo *não sei porque* e tenta novamente firmar a sua presença com *Mas¹ penso que [...]*. Essa expressão *não sei porque* aponta para uma dificuldade em saber por que não se gosta. O aluno se depara com o fato de que tem esta disciplina, precisa lidar com ela, tendo, nesse percurso, sucessos e insucessos, sem saber bem a que ou a quem atribuí-los.

Portanto, a análise mostra que as explicações dos alunos sobre o que pensam da Matemática refletem uma apropriação de sentidos do senso comum: *é uma matéria fácil de aprender, não tenho nada contra ela e nunca terei, gosto das matérias exatas*. Entretanto, essa manifestação de adesão a sentidos alheios é rompida, ou mesmo desmentida, no prosseguimento do fio do discurso, quando surgem palavras como: *apenas* em *apenas acho que matemática está mudando muito de um ano para outro*; *porém* em *porém muito complicada*; *mas* em *mas a partir da 8ª série a matemática começou a ficar diferente no meu conceito*. Através dessas frases, os alunos apontam para sentidos seus, relacionados à dificuldade. Mesmo quando desejam afirmar que a disciplina *é fácil*, emerge o *difícil*. Esses alunos tentam amenizar a expressão *matemática é difícil* com as adversativas *mas* e *porém*. Argumentam usando estas formulações com a finalidade de deixar mais transparente a expressão *matemática é fácil*. No

entanto, no desejo de dizer o que realmente pensam da Matemática, aparece a contradição: ela é fácil, porém... *é difícil*.

Matemática é importante: um sentido que aponta para outros

O adjetivo *importante*, bem como seus equivalentes *indispensável* e *principal*, usados como qualificadores da Matemática, surgiram nos pronunciamentos dos alunos e consistem numa forma de heterogeneidade. Eles representam o reconhecimento (e apropriação) do sentido dominante na comunidade escolar e, também, no senso comum. No entanto, produzem efeitos de sentido diversos, que passamos a comentar.

Dizer que a Matemática é importante porque faz parte do nosso cotidiano é verdade, porém as operações aritméticas elementares e a noção de porcentagem dariam conta desta necessidade. Portanto, dizer que Matemática é importante, porque *precisamos diariamente dela, até mesmo quando vamos ao supermercado*, não justifica os conhecimentos matemáticos do Ensino Médio. Na *falta de dizer* para justificar a importância da Matemática, o sujeito-aluno salienta o que ouviu no passado, o que registrou em sua memória, palavras de um outro, talvez do professor das séries iniciais quando lhe ensinava Matemática. Para Authier-Revuz (1990, p. 26),

[...] toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito que [...] “é mais falado do que fala”. Este “de fora” não é o que, inevitavelmente, o sujeito portador de um sentido encontraria e em função do qual se determinariam as formas concretas de sua existência e aquela de seu discurso; está no exterior ao sujeito, no discurso, como condição constitutiva de existência.

Ao tentar suprimir o outro, para poder convocar-se, o enunciador manifesta as duas posições que assume: uma como sujeito social que admite a importância da Matemática e outra como aluno que considera *o ensino de Matemática [...] é importante para nosso convívio, apesar de ser uma xaropice*.

Os alunos ouvem, com certa frequência, que a Matemática é importante, porque é útil. De fato, eles podem comprovar isso em sua vivência, pois se tiverem dificuldades com cálculos aritméticos, eles terão prejuízos, inclusive no cotidiano de sua vida escolar. Tomam conhecimento de que deverão conviver com a Matemática pelos muitos anos de sua escolaridade. Porém, na fala dos alunos, este reconhecimento de importância é apenas remetido à aritmética, que lhes ensinará a fazer sua contabilidade no supermercado, oportunizando-lhes *comprar e conferir o troco*.

Matemática é difícil: o sentido de complicado

Segundo os enunciados de diferentes alunos: *a matemática é fácil porém muito complicado pois tem que se prestar muita ATENÇÃO*, ela apresenta seus *exercícios tudo amontoados*, de forma ininteligível e *seus cálculos exigem mais de você*, por isso talvez ela tenha a fama de ser ruim, assim como *nunca foi uma matéria fácil*, ela necessita de muita concentração e estudo, mas também não é tão horrível como as pessoas falam porque quanto maior for o nível escolar mais difícil ficará para a pessoa, denotando um mau prognóstico de sucesso.

A contradição *é fácil e muito complicada, é fácil e difícil* ao mesmo tempo, se explica porque o sujeito é duplo; ele e o outro que o constitui. Ele diz que é *fácil* acrescentando em seguida *muito complicada* e termina sua formulação com letras maiúsculas grifando a palavra *ATENÇÃO*. Ele deve ter ouvido inúmeras vezes, os professores dizerem aos alunos: *prestem atenção* na aula. Sabe que as aulas de Matemática, de fato, exigem muita atenção do aluno, já que deve acompanhar todos os passos da aplicação de regras matemáticas. Como a maioria dos adolescentes, ele está disperso em um mundo pleno de encantos propícios à sua idade. Em seu dizer fica implícito que não quer prestar *ATENÇÃO* com letras maiúsculas. Atenção exige esforço, bem como necessita muito tempo de dedicação como explicou o estudante Rui, premiado nas Olimpíadas de Matemática. Assim, o aluno oscila entre *é fácil*: se prestar atenção e *é difícil* por não querer dispor de tal atenção.

O que representa esta disciplina senão sentimentos de dor e sofrimento? Estes sentidos ligados à Matemática que não estão sendo ditos em palavras, mas aparecem através das enunciações destes alunos – *complicado, ruim, horrível, muito difícil*, que *encafifa* e que *nunca foi fácil* ou ainda *mais difícil ficará* – representam um outro que os limita e os constrange. Esses dizeres incluem os não-ditos: *eu odeio matemática* porque ela me faz mal. O sujeito-aluno conhece pessoas que dizem isso, mas ele desvia de tais expressões, já que na escola elas não são permitidas. No entanto, nas redes sociais da internet, por exemplo, os estudantes tem liberdade de expressão e dizem literalmente *eu odeio matemática*. Basta colocar essa expressão no Google que aparecem muitos adeptos a esse discurso que criaram comunidades de internautas para poder expressar sua ojeriza. Os dizeres ocultos na escola e que são declarados nestas redes sociais são confirmados pelos indicadores da escola básica que apontam para o desempenho insatisfatório dos estudantes brasileiros na disciplina. A escola limita aquilo que o aluno pode dizer, a internet não, é neste espaço que

[...] sob formas desviantes do domínio do dito; em conflito solidário com a heterogeneidade constitutiva, estas formas são em relação àquelas ao mesmo tempo um sintoma e uma defesa; justamente onde o lapso, emergência bruta, produz “buraco” no discurso, elas dão a imagem de um espaço, de uma sutura sublinhada pela costura que o anula (Authier-Revuz, 1990, p. 24).

A enunciação *muito complicado... tem que se prestar muita ATENÇÃO... é exata* mostra que este *complicado* que exige *atenção*, porque é *exato*, é efeito de sentido deste outro representado pela Matemática que o atravessa e que, na condição de aluno, tem que suportar.

Muito útil, mas também muito difícil recai novamente no efeito do pré-construído: a ligação é direta, pois, ao dizer *muito útil*, reconhece sua utilidade, e ao dizer *mas também muito difícil*, manifesta o desejo de demonstrar insatisfação, desqualificando o que esta utilidade representa.

A utilidade da Matemática é um sentido que *já está aí* inserido no interdiscurso. A memória da palavra Matemática interfere no seu ensino, na sua pedagogização, logo, a sua dificuldade é aceita, porque ela, a Matemática, é considerada útil. As formulações sugerem o senso de que o que se estuda deve ter uma aplicação direta e imediata na vida cotidiana e que apontam para fatores socioculturais nas representações matemáticas. A pesquisa feita por Albarracín, Dujét-Sayyed e Pangaud (2008) ressalta que a visão utilitarista do ensino reflete na dificuldade em Matemática de estudantes latino-americanos de engenharia que estudam na França.

Desse modo, saber Matemática é válido, porque *me ajudou quando medi o meu quarto, fiz a conta e fui comprar carpete e quando eu já podia comprar e conferir o troco*. Em nome dessa necessidade de aplicação imediata da Matemática, surgem os sentidos que indicam essa falta: *matemática não serve quase para nada; algumas coisas que estudamos nunca serão utilizadas por nós; temos alguns conteúdos que não são muito necessários; útil, mas difícil de ser entendida*.

A análise dos excertos aqui trazidos nos remete a alguns questionamentos pertinentes à linguagem matemática, já que os professores de Matemática tem a ilusão de que os símbolos lógicos serão entendidos pelo aluno, porém este, ao ler um texto matemático, sente-se muitas vezes um leitor impotente por não conseguir dar sentidos aos seus símbolos e compreender/interpretar o texto.

Para Pêcheux (1994), a linguagem matemática tem a pretensão de tornar-se uma linguagem objeto, que falaria pelas demais, na tentativa de uma normalização asséptica do pensamento, que, dessa forma, abafaria os diferentes modos de pensar, para livrar o discurso de suas ambiguidades.

A linguagem matemática pretende ser universal e ter um sentido único, a linguagem do aluno é polissêmica e subjetiva. A matemática tem suas regras que devem ser seguidas e o seu discurso é um discurso sem sujeito. O aluno ao lidar com um texto matemático vive uma liberdade limitada, quando deve seguir regras matemáticas e pode ser criativo na autoria de seu texto por meio de suas demonstrações. É papel do professor compreender as características da linguagem matemática, bem como as dificuldades do aluno em interpretá-la.

Considerações Finais

Educação Matemática demanda que professor e aluno se aproximem por meio da linguagem e, mesmo com diferentes repertórios, tentem compartilhar de um mesmo universo discursivo. O professor tem que abrir esta possibilidade, propondo o diálogo, tentando saber o que o aluno já sabe sobre o assunto a ser tratado, pois educar é oportunizar a palavra. A pré-compreensão do aluno e a fusão de horizontes do professor e do aluno podem compor uma linguagem única. Esta compreensão levará o professor ao reconhecimento de seus próprios limites de compreensão e dos limites de seus alunos.

A formalização da linguagem matemática, estruturada na lógica dedutiva, fecha outras interpretações, pois quer operar com as evidências de um sentido único, com uma linguagem ideal que evite se defrontrar com as ambiguidades da linguagem natural.

A Matemática torna-se dominante, porque o homem tem a necessidade de formalizar e de conduzir a uma forma objetiva seus pensamentos e atitudes, com a intenção de universalizar e não cair em possíveis erros, proporcionados pela incerteza da linguagem do cotidiano. Para não se fazer uso de “palavras incertas” (Authier-Revuz, 1998), escamoteando esse *defeito* original das palavras, a formalização da linguagem matemática tem a pretensão de evitar o equívoco e garantir o êxito da verdade, desta “ciência da ordem”, tomando de empréstimo o termo empregado por Foucault (1995, p. 65) para designar a Matemática.

Trabalhar de forma a que o aluno compreenda a Matemática implica entender seus estranhamentos na relação com a disciplina, ajudando-o a interpretar esse estranhamento e conduzindo-o num movimento de redescoberta/reconstrução dos conceitos matemáticos. O aluno compreenderá os conceitos matemáticos a partir das possibilidades de sentidos que encontrar nos textos, bem como poderá fazer uma leitura do mundo em que vive e também interpretá-lo matematicamente.

Porém, algumas questões precisam ser objeto de maior reflexão. Por que a Matemática é considerada uma disciplina de difícil compreensão? Por que não poderia ser outra em seu lugar? E por que este fato é aceito sem contestações?

A pedagogização da Matemática não é homogênea, já que existem técnicas diferenciadas utilizadas pelos professores, pois aderem a diferentes teorias de aprendizagem: mas não se pode supor uma medida certa para a aprendizagem da Matemática.

A avaliação do aluno na disciplina de Matemática é interventora, isto é, interfere na sua promoção de uma série para outra, fazendo com que os efeitos de sentido do pré-construído fiquem no seu imaginário.

Esta dificuldade da Matemática, evidenciada na fala de alguns alunos, foi identificada como responsável pela exigência de uma atenção que parece não estar disponível, já que para outros alunos, que não apresentam dificuldades na disciplina, ela representa um desafio. Dessa forma, outra pergunta fica em

suspensão: a Matemática é difícil ou é desafiadora? As alterações de sentidos da dificuldade da Matemática, no dizer dos alunos, não representariam um sinal de que estes não estão preparados para desafios?

Relativizar esses sentidos dados à Matemática deveria ser papel do educador, pois é na escola que eles se manifestam, prejudicando a relação de ensinar e aprender a disciplina. Assim sendo, a escola é o lugar propício para a materialidade da desconstrução desse discurso construído. Tornar estranhos os seus efeitos, já que eles parecem familiares, para pensar-se em uma intervenção e na natureza desta intervenção, é uma conclusão para a qual este estudo aponta.

Como os pré-construídos que falam da dificuldade da disciplina de Matemática se vinculam à memória discursiva, é possível desmanchar essa relação significativa com a sua aprendizagem. Desse modo, importa que valorizemos as situações de prática de ensino/aprendizagem de Matemática na escola, situações concretas em que atuam os sujeitos, produzindo sentidos, pois os sentidos pré-construídos de dificuldade, mesmo que constituam memória cristalizada, tem sua atuação dependente do “[...] passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos” (Achard, 1999, p. 14). A memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação, daí a possibilidade de novos sentidos.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em outubro de 2011.

Notas

- 1 Sentido semelhante foi evidenciado em pesquisa sobre o que diz o aluno sobre o ensino-aprendizagem de português na escola (Mutti, 2000).

Referências

- ACHARD, Pierre. Memória e Produção Discursiva do Sentido. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 11-21.
- ALBARRACÍN, Enrique S.; DUJET-SAYYED, Christiane; PANGAUD, Chantal. **Les Facteurs Socioculturels dans le Représentations Mathématiques**: étude de cas sur une population d'élèves ingénieurs français et latino-américains. Séminaire d'ESCHIL, 3 avril 2008. 12 f. Disponível em: <http://www.m2real.org/IMG/pdf_ESA-_Representations_mathematiques-3_avril-2.pdf>. Acesso em: 02 out. 2011.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 19, p. 25-41, jul./dez. 1990.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Fontes Alves, 1982.
- CAROLINA quer trocar de curso. **Jornal do Vestibular**, Porto Alegre, p. 9, 1 jan. 1998.
- DURANT, Will. **A Filosofia de Platão**. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1999.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- GÊNIOS no alvorada. **Zero Hora**, Porto Alegre, p. 8, 14 ago. 1998.
- JAPIASSÚ, Danilo; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- JOGO facilita ensino da matemática. **Correio do Povo**, Porto Alegre, p. 6, 5 jul. 1998.
- JUNQUEIRA, Eduardo. Garotão nota dez. **Veja**, São Paulo, ed. Abril, p. 9-13, ago. 1998.
- MUTTI, Regina M. Assim, Assim... Dizem os Alunos. **Linguagem e Ensino**, Universidade Católica de Pelotas, n. 3, p. 11-26, jan. 2000.
- OCHÔA, Valéria. Quem tem Medo da Matemática? **Extra Classe**, Porto Alegre, p. 11-14, abr. 1997.
- ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de Leitura**: da história no discurso. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). **Gestos de Leitura**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. P. 57-68.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. São Paulo: Pontes, 1997.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-57.
- PINTO, Céli R. Meninos no Pátio; Meninas na Aula. **Extra Classe**, Porto Alegre, p. 17, 1999.
- SCHURÉ, Édouard. **Os Grandes Iniciados**: Pitágoras. São Paulo: Martin Claret, 1986.
- TAHAN, Malba. **O Homem que Calculava**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- TENÓRIO, Robinson Moreira. **Aprendendo pelas Raízes**: alguns caminhos da matemática na história. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1995.
- UPINSKY, Arnad-Aaron. **A Perversão Matemática**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

Marisa Rosâni Abreu da Silveira possui Mestrado (2000) e Doutorado (2005) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará, pesquisando os seguintes temas: ensino e aprendizagem da Matemática, discurso pedagógico, construção do conceito matemático, linguagem matemática, matemática e linguagens. E-mail: marisabreu@ufpa.br



Análise de um Fórum Pedagógico de Discussão na Internet

Fernando Hartmann

RESUMO – Análise de um Fórum Pedagógico de Discussão na Internet. No quadro de novos dispositivos de educação a distância aparecem formas de comunicação pedagógica fundadas com a utilização de redes na internet que interrogam a linguística e a pedagogia. Propõe-se, portanto, uma análise do uso da língua nestas formas de interlocução. Destacou-se uma prática pedagógica que privilegiou a interação *on line* e a criação de uma comunidade de aprendizagem. As análises evidenciaram que, num *forchat*, com objetivos pedagógicos, as formas de discurso relatado marcado são muito frequentes. Também foi possível constatar o sentimento de pertencimento à comunidade, o aumento gradativo da utilização da segunda pessoa e o uso frequente de elementos fáticos iguais aos utilizados em conversas informais.

Palavras-chave: Fórum Pedagógico. Comunidade de Aprendizagem. Discurso Pedagógico. Análise de Discursos. Educação a Distância.

ABSTRACT – Analysis of an Internet Pedagogical Forum of Discussion. Under new provision to distance learning devices, new pedagogical communication forms arise founded with the use of Internet networks that interrogate linguistics and pedagogy. These arguments justify an examination of language use in these new forms of dialogue. It focus on teaching practice that privileged the online interaction and the creation of a learning community. The analysis shows that in a closed discussion forum with educational goals, like the forchat, the forms of marked reported speech are very frequent. Moreover, it was also possible to confirm the feeling of community membership, the gradual increase in the use of second person and the frequent use of factual elements equal to those used in informal conversations.

Keywords: Pedagogical Forum. Learning Community. Pedagogical Discourse. Discourse Analysis. Distance Education.

No quadro de novos dispositivos de educação a distância aparecem formas de comunicação pedagógica desconhecidas até então, fundadas com a utilização de redes na internet. Estas novas formas de interlocução interrogam tanto a linguística como a pedagogia. Acreditamos que uma análise do uso da língua nestas novas formas de interlocução colocadas em prática no campo pedagógico é pertinente tanto para a reflexão sobre metodologias pedagógicas possíveis como para reflexão sobre as relações entre sujeito e língua que interagem na estruturação do discurso através destas formas de interlocução possibilitadas pela tecnologia.

A constituição da materialidade discursiva analisada neste artigo é fruto de um Seminário Avançado sobre Bakhtin que fazia parte de uma disciplina¹ do primeiro mestrado a distância *stricto sensu* do Brasil, constituído como uma experiência piloto nacional para programas de pós-graduação a distância *stricto sensu*. Em consonância aos objetivos desta pesquisa e ao referencial teórico adotado, destacamos para análise uma prática pedagógica tal como a referida, a qual privilegiasse a interação *on line* e pretendesse a criação de uma comunidade de aprendizagem.

O Seminário Avançado é uma modalidade de desenvolvimento curricular adotada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no qual se busca o aprofundamento teórico de temas específicos. Em tese, um seminário é uma forma do discurso pedagógico no qual a diferença de saberes, condição necessária à pedagogia, não se faz tanto na diferença entre mestre e aluno, mas na diferença entre o tema que é estudado e as dificuldades impostas àqueles que buscam estudá-lo. A troca de saberes entre os participantes é motivada pressupondo que cada participante tem algo a partilhar e que se expressa pelo direito a enunciar suas ideias. Trata-se de um dispositivo pedagógico muito utilizado na área da pesquisa, da produção de conhecimento.

Segundo Bergounioux (2005, p. 15, tradução nossa), o termo seminário não se separa facilmente de dois empregos que o precedem e o ilustram. Em primeiro lugar, o uso religioso do termo imposto pelo Concílio de Trento ligado aos procedimentos de ensino da Igreja Católica; e, em segundo lugar, seu uso nas universidades francesas “reformistas” do século XIX que, rompendo com a tradição do curso magistral “mais eloquente que científico, mais brilhante que verdadeiro [...] reservavam a um pequeno grupo de estudantes voluntários o acesso a um curso que não levaria a nenhum concurso”. Para Bergounioux (2005, p. 15, tradução nossa),

[...] o tema da vocação não está longe, da vocação, quer dizer, da voz. O seminário é uma prática oral pela boa razão que ele é indissociável do comentário de textos escritos antes, que intervêm na crítica que faz uma letra viva do documento que se tornou silencioso.

As intervenções dos participantes foram registradas no ambiente virtual

denominado *forchat*², ambiente em que ocorreu o seminário enfocado aqui para pesquisa. A gravação das participações soma algumas centenas de páginas virtuais. Estes encontros no *forchat* ocorriam semanalmente em horários acordados pelos participantes. A regra era de que os encontros síncronos deveriam ocorrer uma vez por semana, como se fosse uma aula normal presencial na sala da faculdade, embora o dia da semana e horário estivesse livre para negociação entre os participantes do seminário. Os horários mudaram várias vezes, ocorrendo encontros inclusive em sábados e domingos.

Alguns alunos que participaram da disciplina já se conheciam através de outras disciplinas e grupos de pesquisas, outros, principalmente os oriundos do MEAD, não se conheciam, embora tivesse existido a oportunidade de encontro presencial em um trabalho realizado com todos os participantes antes do início da disciplina. Sendo assim, havia estudantes de Salvador, de Porto Alegre, de Pelotas, de Brasília e de outras cidades do país. Cada estudante participou de sua casa. O fórum de discussão, seminário virtual, era fechado, isso quer dizer que cada estudante tinha uma senha para entrar no *forchat*, não sendo permitida a entrada de pessoas não matriculadas na disciplina. Os participantes deste seminário (no *forchat*) provinham de áreas de formação e de atuação profissional diferentes, mas estavam unidos em torno de um objetivo comum – o estudo de um autor e a realização de uma disciplina curricular.

O *forchat* é um programa de computador que foi construído pelo Laboratório de Estudos em Linguagem e Cognição (LELIC) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O seu nome³ se deve ao fato de, tecnicamente, ser uma mistura entre um fórum de discussão e um *chat* de conversação. Segundo Margaret Axt (Axt; Mutti, 2008), o *forchat* está calcado sobre um conjunto de seis princípios⁴ pensados a partir de um ponto de vista tecnológico e metodológico, visando a um método distinto de ensino e de aprendizagem:

- 1) princípio da simplicidade que se refere à busca de facilidades operacionais para os participantes do fórum. Ele visa a diminuir as dificuldades de acesso a uma conversação virtual;
- 2) princípio da agilidade que se refere à preocupação de manter o ritmo mais acelerado das conversações presenciais e, com isso, minimizar os efeitos de isolamento da educação a distância. O princípio da agilidade é o responsável pelo fato de o *forchat* ser pensado como uma página de fórum que imita a arquitetura do *chat*, em que tanto mensagens para ler quanto formulário para escrever aparecem na mesma página;
- 3) princípio de imersão preocupa-se com o ficar imerso no contexto da discussão, manter-se no círculo da conversação. Ele é responsável pela ideia de se manter o texto para ler e o formulário para escrever integrados na mesma página, valorizando a comunicação simultânea muitos-muitos;
- 4) princípio da liberdade que se refere à proposta metodológica da liberdade na proposição de rumos para a conversa e para o debate.

Isso quer dizer que, mesmo tendo uma forte tendência a um objetivo comum, as dispersões eram aceitas;

- 5) princípio da alteridade que se refere à dinâmica de interação com o outro, encontro com o heterogêneo, visando a um processo de destabilização conceitual. Ele é responsável pelo convite à participação da comunidade de aprendizagem de pessoas com formações teóricas diferenciadas, tanto em nível de curso acadêmico como de filiação teórica;
- 6) princípio da desinstitucionalização de posições pré-instituídas que se refere ao exercício de deslocamento de posições pré-instituídas e convencionais de mestre/professor e de aluno.

O *forchat* é uma aposta na construção de uma comunidade virtual de aprendizagem mediada por um suporte que se vale da língua escrita. Metaforicamente podemos pensar no *forchat* como uma sala de aula na qual ocorre um seminário cujo tema é um autor definido, porém as possibilidades de ruptura do espaço e do tempo viabilizadas pela tecnologia digital de rede possibilitam uma forma de conversação até então impraticável, qual seja, todos conversando no mesmo momento com todos, cada qual a muitos quilômetros de distância e ainda em horários desconexos. Dessa forma, a posição pedagógica representada no *forchat* é de ruptura às formas estabilizadas de constituição do pedagógico. Conforme disseram Axt e Mutti (2008, p. 348) no Colloque Technologies du Langage: vers les sociétés du savoir, realizado na sede da UNESCO em Paris, “[...] aposta-se na possibilidade de dinamizar as formas de relação dos sujeitos com os saberes, de modo que professor e aluno sejam parceiros na experiência de produzir o saber, na qual a tecnologia é essencial”.

Na busca de formação de uma comunidade virtual de aprendizagem não é o professor quem dirige o rumo da discussão. “Nessa perspectiva, como mais um membro do grupo, o professor se expõe a não ‘saber’ responder a tudo, mas a buscar saber, como os demais” (Axt; Mutti, 2008, p. 357). Essa relação de possibilidade de utilização da palavra de forma *igualitária* é muito importante para a formação de uma comunidade de aprendizagem que visa à construção de conhecimento e não somente ao repasse de informações. O lugar diferenciado do professor se mantém, pois ainda é ele quem avalia e quem possui autoridade na comunidade. O que modifica é que todos podem utilizar o espaço para falar, propor ideias, planos de trabalho, textos a serem lidos. A tecnologia permite ao aluno fazer uso da palavra praticamente o tempo todo. Conforme Axt e Mutti (2008, p. 358), a posição de professor “[...] desloca-se, podendo ser ocupada por qualquer membro do grupo que se disponha a ‘ensinar’, em algum momento da discussão, sem desempenhar esse papel de modo permanente”.

O *forchat* é fruto e objeto de pesquisas na área da educação. Ele carrega em si uma proposta de produção de conhecimento, colocando-se contrário à utilização de *softwares* prontos sem uma análise crítica das teorias e metodologias utilizadas na construção dos mesmos. No entender de Axt e Mutti (2008, p. 359), o *forchat*, representando uma pedagogia peculiar, institui “[...] uma

posição enunciativa singular no discurso pedagógico” que possibilita relações subjetivas importantes para o processo de produção do conhecimento e autoria.

Como já dissemos, o *forchat* se assemelha a dois dispositivos que encontramos na internet, o *fórum* de discussão e o *chat* de conversação. No entanto, ele não se classifica nem como um *fórum* de discussão e nem como um *chat*. Na disciplina que analisamos, acreditamos que a utilização do *forchat*, para efeitos da análise que nos interessa, está mais caracterizada como um fórum de discussão⁵. Esta classificação em fórum de discussão serve apenas para efeitos de uma melhor definição do *corpus*, para relacionarmos com outras análises que estão à disposição para pesquisa.

As análises de fóruns de discussão são um campo novo no qual ocorre com frequência a utilização de categorias habituais da análise conversacional (Marcoccia, 2003; 2004; Chadernet, 2004; Celik; Mangenot, 2004) e análise discursiva (Münchow, 2004; Colin; Mourlhon-Dallies, 2004). Existe uma especificidade, neste tipo de *corpus*, que a análise conversacional ou a análise discursiva tentam elucidar de acordo com seus pressupostos situados na linguística aplicada. Nós não seguiremos exatamente este caminho, mas consideramos que as análises aqui citadas são de grande importância para justificação do *corpus* que estamos analisando. Assim como os autores aqui citados, também nos pautamos pelas marcas observáveis na língua, mesmo os nossos objetivos sendo diferentes dos da linguística.

Que tipo de *corpus* é um fórum de discussão? Segundo Marcoccia (2004, p. 25), “[...] um fórum de discussão é uma correspondência arquivada automaticamente, um documento digital dinâmico, produzido coletivamente de maneira interativa”. Marcoccia (2003, 2004) analisou fóruns abertos disponíveis na rede internet. Neste aspecto, o fórum que analisamos é significativamente diferente, pois se trata de um fórum fechado e com objetivos pedagógicos bem definidos. Porém acreditamos que os questionamentos e as análises de Marcoccia são muito pertinentes à nossa reflexão devido a várias características que restam comuns, assim como são importantes também as diferenças entre um e outro *corpus*.

Em um fórum de discussão virtual, existem algumas condições especiais ligadas aos dispositivos de comunicação mediada por redes de informática, como a comunicação síncrona e assíncrona, as funcionalidades técnicas do copiar-colar, introduzir *links* etc. De uma maneira geral, nós admitimos que um fórum de discussão pela internet é uma forma de comunicação híbrida da escrita conversacional: o código utilizado é o escrito, mas as trocas de mensagens entram em uma estrutura dialogal. O quadro participativo das trocas é muito complexo. Toda opinião, todo argumento é submetido a uma apreciação coletiva. Todas as mensagens podem ser, ao mesmo tempo, explicitamente endereçadas e legíveis por todos os participantes. Mesmo se uma mensagem é endereçada explicitamente a um destinatário direto, uma intervenção resta legível para todos. Assim os escritores perdem em parte o controle do formato de recepção de suas mensagens. O dispositivo implica que todas as mensagens

sejam virtualmente endereçadas a todo conjunto de estudantes.

Certas mensagens explicitam certos aspectos do formato de recepção, utilizando um *nós* inclusivo ou fórmulas como *bom dia a todos*. O locutor se endereça seguidamente ao grupo, espera uma resposta que será de um outro locutor individual, mas também uma resposta coletiva. Este endereçamento ao grupo é bem característico do *forchat*, como podemos verificar nas formulações que se seguem (grifo nosso)⁶:

1) Usuário: Data: 10/12/2003 Hora: 18:02:33 Mensagem: *Olá pessoal! Infelizmente não poderei estar no encontro sincrônico com vocês. Pensei em deixar algumas questões que fiquei pensando e gostaria de dialogar com vocês.*

2) Usuário: Data: 10/12/2003 Hora: 20:49:16 Mensagem: Não seria esta também uma outra forma de se pensar a construção dos sujeitos, assim como a construção de sentido e autoria? *O que acham disto?*

3) Usuário: Data: 10/12/2003 Hora: 21:14:00 Mensagem: *Alguém já leu ou assistiu a peça de teatro “Seis personagens em busca de um autor”?* Ela é uma consequência direta da crença na relação eu-outro e não eu-isso.

4) Usuário: Data: 10/12/2003 Hora: 20:52:09 Mensagem: A meu ver, novamente aqui, na metodologia de pesquisa, ele propõe um trabalho de articulação entre o que se repete (as leis) e o que sempre se modifica (a interpretação). *O que acham?*

Como podemos verificar, a demanda de resposta é endereçada ao grupo como um todo. Quando o locutor pergunta *O que acham?*, se referindo a uma posição sua, ele se endereça a qualquer um que tenha condições de ler os significantes que ele endereça. O endereçamento é feito, então, ao ambiente virtual e não a um sujeito específico. Qualquer membro da comunidade pode lhe responder, assim como pode ocorrer de ninguém se interessar por responder.

No *forchat*, também evidenciamos a passagem na qual uma questão endereçada a um dos membros indiferenciados do grupo (não importa quem) torna-se uma questão de tal ou tal, ou ao contrário, uma questão endereçada a um dos membros do grupo em particular torna-se uma questão do grupo, uma questão coletiva. Essa complexa rede de endereçamentos e recepções das enunciações é possível ser visualizada na sequência de formulações seguintes (os nomes foram substituídos por X1, X2, X3... X todos [nós], para melhor podermos visualizar o movimento de endereçamento dos participantes no *forchat* (grifo nosso):

5) Usuário: X1 Data: 10/12/2003 Hora: 21:20:39 Mensagem: *Só precisamos atentar, X2, para o fato de que essa declaração constitui uma ironia, que, segundo ele, é uma das características do discurso contemporâneo. Se não, caímos no erro de achar que a fala de Bahk, como diz a X3, contraria o exercício da autoria.*

6) Usuário: X4 Data: 10/12/2003 Hora: 21:21:18 Mensagem: X5, *sobre a tua colocação em relação as observações de X1 eu tenho observado* que esta muito presente tanto na proposição sobre dostoevski como de bakhtin a questão da alteridade e a construção do argumento a partir do outro... não seria este o ponto a ser discutido

antes de se impor a análise e a produção dialógica de sentido?

7) *Usuário: X1* Data: 10/12/2003 Hora: 21:22:46 Mensagem: *Pois é, X5. Penso assim também.* Não é necessário apenas interpretar. É preciso ver na interpretação um fundamento, algo que dê a ela substância. Se não, tudo não passa de um grande achismo sem razão. E diálogo pressupõe não só aceitação da fala do outro, mas também contraponto.

8) *Usuário: X1* Data: 10/12/2003 Hora: 21:25:52 Mensagem: *Penso, X4, que essas duas questões são inseparáveis na teoria bahktiniana. Reconhecer a existência do outro é o ingrediente para a inserção deste como constitutivo do argumento. E (Xtodos) precisamos manter em mente o fato de que Bakhtin fazia sempre uma analogia profunda entre o mundo ficcional e o real, como se um fosse uma "metáfora dialógica" do outro.*

9) *Usuário: X5* Data: 10/12/2003 Hora: 21:26:46 Mensagem: *X2! acho que (Xtodos) chegamos novamente em uma questão já várias vezes discutida.... falamos em nosso próprio nome? ou temos que nos contentar com citações? o que é o autor, em Bakhtin?*

Neste caso, podemos observar um efeito de colaboração enunciativa entre os participantes. Várias mensagens são intervenções reativas às mensagens já postadas. Observamos, também, processos de coenunciação pelos quais um participante cita outro membro do seminário. Cada um é coresponsável ou coprodutor do discurso coletivo. O discurso produzido por um sujeito contribui para a construção de um discurso coletivo.

A complexidade da rede de interlocuções é grande: X1 responde a X2 e, na sua resposta, cita uma fala de X3, então, X4 entra no diálogo, invocando X5 a participar e citando, em sua mensagem, X1. Na próxima mensagem postada, X1 responde a X5, porém X1 continua e posta outra mensagem, invocando X4 e todos os participantes do seminário a entrarem no diálogo. Quem responde, logo em seguida, não é X4, mas X5, invocando diretamente X2 e, também, todos os outros participantes. Esta rede de endereçamentos é um indício de que este seminário é uma comunidade de aprendizagem.

Uma diferença com relação aos fóruns de discussão disponibilizados na internet e o *forchat* é que, normalmente, os fóruns de discussão disponíveis em rede são um dispositivo de comunicação mediada por computador que ocorre frequentemente de forma assíncrona, o que permite aos internautas trocar mensagens sobre um tema particular durante um relativo longo período de tempo. Já o *forchat*, além de manter a comunicação assíncrona, mantém também a comunicação síncrona. Outra diferença é que, segundo Marcoccia (2004, p. 26, tradução nossa) “[...] numerosos trabalhos sublinham que as discussões em linha são frequentemente desorganizadas e confusas, por causa do desenvolvimento frequente de múltiplos fios de discussão e de conversas paralelas”. No caso do fórum que analisamos, isso de fato ocorria muito pouco, pois os participantes mantinham um fio de discussão bem definido tendo em vista que se tratava de um espaço pedagógico com objetivos bem definidos.

Digamos que existe, em um fórum de discussão, um estado de palavra aberta, uma discussão que persiste durante um longo tempo sobre um mesmo tema. Sendo assim, o espaço entre uma intervenção e uma reação a esta intervenção pode se estender por muito tempo, tendo em vista que as escritas permanecem no espaço do fórum.

Outra questão é que os fóruns de discussão podem ser definidos como dispositivos híbridos de comunicação interpessoal de massa, na medida em que eles permitem, ao mesmo tempo, a troca interpessoal (A responde a B) e a comunicação de massa (A envia uma mensagem legível potencialmente a um número ilimitado de internautas). No caso do *forchat*, o número era limitado, pois, se tratava de uma disciplina curricular, mas a possibilidade de enviar a um número ilimitado de internautas existe no programa. Segundo Marcoccia (2004, p. 27, tradução nossa), a assincronia tende a favorecer a dispersão temática, enquanto a sincronia tende a manter o fio da discussão no mesmo tema.

Devido à manutenção do arquivo de mensagens, um fórum de discussão pode ser considerado como uma interlocução que persiste durante um longo período de tempo. As mensagens no *forchat* são classificadas por data, hora, nome eletrônico do emissor. As mensagens postadas são armazenadas em sequência temporal, embora exista a possibilidade de postar uma mensagem entre uma sequência de mensagens já registradas, por exemplo, responder a uma intervenção logo após seu registro, independente da sequência temporal. De fato, essa possibilidade que, no início do fórum, foi utilizada por alguns participantes, deixou de ser utilizada quando estes se deram conta de que suas mensagens não seriam lidas se fossem incluídas entre uma sequência de mensagens de um tempo anterior ao movimento atual do fórum. O que ficou constatado é que, normalmente, os participantes do fórum, mesmo respondendo a mensagens postadas anteriormente, procuram fixar suas leituras nas mensagens postadas por último.

Um participante, ao consultar o fórum, tem duas possibilidades: ficar como um simples leitor ou postar uma mensagem. Quatro modos de produção de mensagens são propostos: o participante pode alimentar o fórum com uma nova mensagem, postar em posição de iniciativa, abrindo um fio de discussão; ele pode também responder mensagens postadas no fórum de forma reativa diretamente a seu interlocutor; ou abrir ao fórum; ou aos dois ao mesmo tempo.

A organização fortemente sequencial da leitura e da estruturação do fórum não permite saber, para uma troca do tipo “A: questão; B: resposta; C: resposta”, se C é também uma reação a B ou se podemos responder a uma intervenção inicial antes mesmo de ter lido as outras reações a esta intervenção. Dessa forma, o formato das interações sugere algumas questões: os participantes que intervêm têm todo o conhecimento das intervenções das quais eles participam? Os participantes têm o acesso às mesmas mensagens já postadas? Existe uma unidade de interação? Porém nos questionamos se estas perguntas não caberiam também no modelo de interação face a face de uma sala de aula normal e concluímos que, nesse aspecto, do ponto de vista pedagógico, não haveria

diferença entre o modelo de interações face a face e o modelo de interações via fórum de discussões na internet.

Segundo Marcoccia (2004, p. 32, tradução nossa), “[...] em um primeiro momento podemos fazer uma primeira distinção entre os participantes do fórum que produzem as mensagens e que são assim identificados e os que se contentam em ler as mensagens”. No caso do *forchat*, nós poderíamos dividir entre os que participam ativamente e frequentemente e os que participam menos, não existindo uma categoria na qual fosse possível incluir os participantes que leem, mas não postam mensagens. Supomos que o que ocorria no *forchat* é que, durante determinados períodos, alguns postavam mais mensagens do que outros, e por momentos o participante que interagiu mais vezes ficava um longo período somente lendo (ou ausente). Existem também os participantes mais ativos, que animam o fórum, colocando questões mais abertas ou polêmicas, e outros que acompanham de forma mais passiva o andamento do fórum.

Com relação ao formato de produção das mensagens, Marcoccia (2004, p. 33, tradução nossa) diz que:

Nos fóruns de discussão e na comunicação mediada por computador em geral, o formato de produção da mensagem é sempre complexo. De fato, a mediação técnica necessária para o envio de uma mensagem introduz uma hierarquização possível da instância de produção das mensagens, ao mesmo tempo técnica, social e humana. Os componentes desta instância correspondem a diversas modalidades de produção da mensagem: participação, transmissão, motivação e formatação.

Nos fóruns de discussão abertos na internet, quanto ao formato de recepção das mensagens, assinalamos a dificuldade de selecionar um destinatário à mensagem postada. Muitas mensagens são endereçadas a todos os participantes do fórum, embora de fato não possamos saber quem vai ler estas mensagens. Muitas vezes o fórum é utilizado como uma espécie de correio eletrônico entre alguns participantes: as mensagens são endereçadas a participantes específicos e, por vezes, formam um diálogo entre dois com um tema bem definido. Quando um participante produz uma mensagem reativa direta, o formato de recepção é mais identificável. Porém, mesmo se uma mensagem é endereçada explicitamente a um destinatário, ela resta legível por todos os participantes do fórum. Quem emite uma mensagem não tem nenhuma ideia sobre quem poderá ler esta mensagem, embora ele possa esperar que o destinatário direto, aquele a quem ele endereçou, leia a sua mensagem. Esta é uma característica da língua escrita. Na escrita, nunca sabemos até onde a nossa voz pode chegar. Tomamos aqui como escrita qualquer forma que torne possível a repetição, mantendo o sistema da língua para realizar a leitura.

Ainda existe, segundo Marcoccia (2004, p. 35, tradução nossa), nos fóruns de discussão, “a categoria do ‘eavesdropper’ (aquele que espiona); é uma categoria um pouco paradoxal: um destinatário que não é nem direto nem indireto,

mas que é sempre destinatário”. Isso constitui uma situação não habitual para a análise das conversações. Patrick Chardenet (2004, p. 58, tradução nossa) também defende que não podemos nos basear em uma estruturação conversacional na forma de turno de fala, porque “[...] não há nunca o primado do dizer sobre o ouvir nas trocas síncronas durante as quais numerosos interlocutores ‘falam’ ao mesmo tempo, a tecnologia se encarregando de distribuir as intervenções”.

Segundo Colin e Mourlhon-Dalies (2004, p. 113, tradução nossa), “[...] os fóruns de discussão na internet veiculam trocas originais com relação à conversação face a face e aos escritos sobre suportes em papel”. No caso do *forchat*, se formou um espaço de interlocução complexo, no qual todas as trocas são colocadas à disposição de todo mundo sem o recurso da entonação, de gestos ou mímicas disponíveis no espaço físico, sendo comparável, por exemplo, a vinte pessoas em torno de uma mesa falando sobre o mesmo assunto mais ou menos ao mesmo tempo. Devido a todas essas novas possibilidades de interação, se faz necessária a busca de novas formas de análise além da análise conversacional.

Segundo Christelle Celik e François Mangenot (2004), em sua análise discursiva enunciativa de uma comunicação pedagógica via fórum, os sistemas do tipo fórum são atualmente um dos mais empregados na educação a distância, principalmente nos Estados Unidos, onde seus trunfos são sublinhados por numerosos pesquisadores.

Em artigo sobre a comunicação pedagógica, Celik e Mangenot analisaram um curso na internet de uma unidade de ensino de professores de francês, língua estrangeira⁷. O quadro teórico deste estudo vem das aprendizagens colaborativas assistidas por computador, domínio de pesquisa, segundo Celik e Mangenot (2004), bem estabelecido no mundo anglo-saxão. Eles procederam a uma análise qualitativa das interações verbais. Sua questão de pesquisa foi analisar as marcas enunciativas que podem caracterizar a constituição de uma comunidade de aprendizagem. A partir disso, eles passaram a interrogar certas características comunicacionais desta nova forma de interação. Para Celik e Mangenot (2004, p. 87, tradução nossa):

A comunicação bilateral com um professor, que tem lugar pela via postal ou pela via eletrônica, permite um *feedback* individualizado, mas deixa o estudante a distância no seu isolamento; este isolamento constitui uma das causas dos numerosos abandonos que conhece o ensino a distância. Somente os meios eletrônicos coletivos, como os *chats* e os fóruns, permitem a constituição de uma comunidade de aprendizagem.

Eles afirmam que os sistemas do tipo fórum apresentam várias características originais. Entre elas possui grande importância, dentro de uma perspectiva pedagógica, a permanência e o caráter público das intervenções. Porém, segundo Celik e Mangenot (2004, p. 78, tradução nossa), “a dimensão pública das trocas, condição *sine qua non* (no caso de formação inteiramente a distância) para o estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem, pode igualmente

constituir um freio à participação”. A partir desta questão, eles passaram a se interrogar sobre os estudantes que ficavam em silêncio ou preferiam endereçar a palavra ao professor de maneira privada, por correio eletrônico, levantando a hipótese de que o caráter público poderia constituir uma fonte de bloqueio à participação. Eles notaram que certos estudantes não superavam o obstáculo da *publicação*, porém eles se conectavam regularmente ao sistema e, paradoxalmente, estes estudantes *mudos* aproveitaram significativamente as interações entre seus pares e o professor. Segundo Celik e Mangenot (2004, p. 78, tradução nossa), “[...] estes estudantes estimavam ter plenamente aproveitado o curso”.

No fórum de discussão analisado por Celik e Mangenot, a interação entre pares era um objetivo que raramente acontecia. A grande maioria das mensagens era direcionada ao professor. Em um questionário aplicado aos participantes do curso se constatou que eles se correspondiam frequentemente via correio eletrônico e que o conteúdo destas interações era, na maior parte, relativo ao curso. Eles se perguntaram se era a presença do professor, “sempre considerado como um olhar avaliador”, o motivo que inibia as interações entre pares no fórum. Ou se as mensagens mais privadas pareciam menos ameaçadoras que as acessíveis a todos. Então eles se dedicaram a analisar um período no qual as interações entre pares aumentaram consideravelmente, de 8,7% a 23,3%. Celik e Mangenot (2004, p. 80, tradução nossa) destacaram a frase de uma estudante: “Vocês não acham que desde que há atividades lúdicas nos tornamos mais interativos?”. Eles explicam que a atividade lúdica mencionada apareceu de modo relativamente imprevisto, quando uma estudante, no lugar de fornecer um exercício lexical com sua solução, a apresentou como um jogo de adivinhação destinado ao conjunto de participantes, “[...] certos estudantes começaram a emitir hipóteses enquanto outros comentavam o interesse ou a dificuldade da solução” (Celik; Mangenot, 2004, p. 80, tradução nossa). A partir do jogo, o endereçamento das mensagens se modificou. Por exemplo, A emitia uma mensagem a B e quem respondia era C. Eles constataram que as interações aumentaram quando os estudantes se tornaram professores, eles mesmos, dos problemas lúdicos de práticas diversas, quer dizer, que no jogo de adivinhação, todos poderiam ter algo interessante a dizer. O que primeiramente foi proposto pela estudante era um jogo de adivinhação de uma palavra a partir de 10 contextos: pode-se imaginar como isso se torna interessante na aprendizagem de um língua estrangeira. Eles também levantam a hipótese de os alunos interagirem mais a partir do afastamento de um olhar avaliador.

No *forchat*, o professor participava raras vezes das interações. Normalmente ele ficava fora, como um participante mudo, que muitas vezes não estava presente (*on-line*) e mesmo os participantes de fato não sabiam se ele estava lá ou não. Havia uma monitora da disciplina, mas que não se colocava no lugar de um saber superior, e sim como mais uma aluna a aprender o tema. A professora também estava neste lugar de aprender em conjunto com os alunos.

Acreditamos que uma possibilidade promissora para a pesquisa sobre a aprendizagem colaborativa consiste em explorar certos ramos da linguística, a

fim de tirar um quadro de análise melhor fundado teoricamente. Também para Celik e Mangenot (2004, p. 82, tradução nossa), as interações entre pares não são o único critério que permite considerar que foi criada uma comunidade de aprendizagem, “[...] as marcas de enunciação e sua evolução no desenrolar do ano constituem um outro meio de constatar a constituição de uma comunidade de aprendizagem”. Na busca de marcas de enunciação que apontassem para a criação de uma comunidade de aprendizagem, eles encontraram várias particularidades como: o endereçamento cada vez maior ao grupo todo e não somente a uma pessoa; no início das atividades do fórum, uma maior utilização do *Eu* e, depois, um aumento considerável do *Tu*; o aparecimento gradativo do *Nós*, *Vocês*.

Outro termo da enunciação estudado por Celik e Mangenot (2004, p. 84, tradução nossa) foi a função fática da linguagem, pois: “[...] ao mesmo tempo em que se desenvolve no seio das mensagens uma grande presença de pronomes da segunda pessoa (singular ou plural) constatamos que a função fática da linguagem tem igualmente uma tendência a se afirmar”. Eles notaram que os termos de endereço como: “Bom dia”, “Caros colegas”, algo mais formal, passava no decorrer do fórum para um “Salve”, “Oi”, mais informal, marcando, assim, “[...] um relaxamento do código de polidez e uma grande familiaridade nas relações do grupo” (Celik; Mangenot, 2004, p. 84, tradução nossa). Dessa forma, vemos que um estudo das marcas enunciativas presentes no *corpus* deixava, então, entrever o sentimento de pertencimento a uma comunidade.

Com relação aos trabalhos presenciais, na qualidade de trabalhos dirigidos em grupo, uma comparação realizada por Celik e Mangenot (2004) refere que a permanência das contribuições é uma característica importante nos fóruns e que alivia a perda de informação inerente às discussões orais; em contrapartida, a interatividade menor que a falada constitui um inconveniente em uma perspectiva de amarragem e de confrontação de ideias. Em um trabalho dirigido em sala de aula não podemos obter uma participação geral dos estudantes, a não ser pela técnica que consiste em dar a palavra a cada um fazendo uma série, o que é extremamente custoso quanto ao tempo. Uma das dificuldades apontadas por Celik e Mangenot, no caso dos meios eletrônicos coletivos, acontece quando o professor precisa fazer uma correção, quando precisa fazer uma crítica, que inevitavelmente se torna pública.

A conclusão à qual Celik e Mangenot (2004, p. 88, tradução nossa) chegou é que a comunicação em um fórum de discussão virtual,

[...] quando ela se situa em um quadro pedagógico bem definido, permite ao mesmo tempo encontrar certas vantagens sócio-afetivas da comunicação presencial, como a constituição de uma comunidade de aprendizagem, e oferece também possibilidades cognitivas interessantes de mutualização e aprofundamento da reflexão, ligadas à permanência e ao caráter público do escrito.

A possibilidade de manter, em uma mesma forma de interlocução, vanta-

gens da língua escrita, como a permanência caracterizada pelo caráter assíncrono do seminário e vantagens da interlocução síncrona que se assemelha à língua oral, fazem do *forchat* um dispositivo pedagógico poderoso. No entanto, como já assinalamos, essas vantagens dependem também de um quadro pedagógico bem definido. Dois fatores influenciam a estrutura das interações: a funcionalidade do sistema utilizado (programa) e a maneira como é encarado o acompanhamento pedagógico (metodologia de ensino). Acreditamos que este conjunto refletiu no seminário virtual que analisamos, possibilitando a criação de um *corpus* novo, diferente tanto para a análise pedagógica como linguística.

A análise do discurso relatado em um fórum de discussão na internet realizado por Patrícia von Münchow (2004) foi de grande importância para o enfoque de nosso *corpus*, por duas razões principais: uma, o fato de serem muito raras ainda as análises linguísticas de fóruns de discussão na internet⁸, outra por esta análise enfocar o discurso relatado, que foi objeto de nossas análises e também condiz com nosso referencial teórico.

O discurso relatado é fruto das vozes marcadas no discurso como vozes de outros presentes na composição da enunciação. Pode ser definido como uma operação metadiscursiva de representação de um ato de enunciação por um outro ato de enunciação. Um discurso que, no momento em que se faz, reenvia a um outro discurso. Segundo a análise de Münchow (2004, p. 96, tradução nossa), o discurso relatado é uma “operação discursiva relativamente rara em um fórum de discussão”. Ela se refere às formas marcadas, ela diz que as discussões se desenvolvem em torno de fontes utilizadas, mas que não são nomeadas ou invocadas. Conforme Münchow (2004, p. 97, tradução nossa), em um fórum de discussões aberto “não é sempre bem visto mostrar as fontes onde nos servimos”. De certa forma, o que prevalece em um fórum aberto na internet é a transmissão de informação sem assinalamento de origem. No fórum estudado por Münchow (2004, p. 103, tradução nossa), “[...] o fato de relatar um discurso outro é frequentemente criticado pelos outros participantes. Isso parece incitar os locutores a tomar uma série de precauções desde que eles se engajem nesta operação discursiva”. Este fato não acontecia no *forchat*.

Segundo Münchow (2004), o discurso relatado, nos casos por ela analisados, pretende preencher um argumento de autoridade, ou seja, se apoiar sobre um discurso já autorizado, pois, ao trazer discursos já estabelecidos de locutores reconhecidos, o locutor se autoriza sobre o assunto tratado. Porém, como no próprio exemplo de Münchow, quando um locutor traz um discurso relatado ele é frequentemente solicitado a emitir sua própria opinião, quer dizer, sem se *esconder* atrás de discursos de outros. Para ela, a não aceitação do argumento de autoridade⁹ reflete a não aceitação de uma autoridade superior àquela dos participantes do fórum. Nesse sentido, o fórum deve ser um espaço livre no qual o que vale são as discussões ali estabelecidas e não algo externo.

Uma questão interessante apontada por Münchow (2004, p. 107, tradução nossa) é que quando existe “[...] um grande número de ocorrências de discurso relatado, o ato de relatar é imediatamente criticado pelo próprio locutor que

relata”. Porém se o discurso relatado portar um julgamento depreciativo, então ele é aceito, quer dizer, se ele não tira a autoridade dos participantes do fórum. Por exemplo, é legítimo relatar discursos na mensagem inicial de um fio de discussão com o objetivo de iniciar um debate, mas não para fechar um debate. Um argumento de autoridade pode ser utilizado legitimamente no fórum para contrapor a pretensão de autoridade de outros participantes, pretensão ainda menos aceitável que o fato de ceder responsabilidade enunciativa de seus propósitos a uma personalidade exterior. Conforme Münchow (2004, p. 109, tradução nossa), “[...] os participantes são considerados como tomando inteira responsabilidade de suas falas sem invocar autoridades discursivas outras”. De fato, tem-se não somente o direito de mostrar sua subjetividade, tem-se mesmo a obrigação.

O que é interessante notar a partir destas interpretações do discurso relatado é o fato de existir um certo número de regras discursivas cujo não obedecimento é sistematicamente apontado. Segundo Münchow (2004), em um fórum aberto não se trata tanto de relatar discursos, parece mais que se trata de participar de um jogo de convivência construído sobre os enunciados de outros participantes, sobre o *interdiscurso Usenet* ou sobre discursos exteriores ao fórum, mas aos quais os participantes se sentem chamados a tomar posição, estando dada a temática geral do fórum.

Para Münchow (2004), em um fórum aberto, disponível ao público em geral na internet, com leis de convivência determinadas e um assunto específico, existe a predominância do discurso relatado livre. Vale a pena ressaltar que somente conseguimos indicar um discurso relatado livre pela via da interpretação. Seguindo um exemplo de Münchow (2004), ao analisar, uma mensagem postada em um fórum aberto sobre meio ambiente, a frase *Mesmo se isso continua a ser uma forte tendência de proibir de proibir*, nós somente entenderemos que se trata de uma modalização autonímica de empréstimo via interpretação, ou seja, que ela se origina do famoso slogan: *É proibido proibir* do movimento de 1968. Seria o mesmo que dizer: *como eles disseram em 68, como já dissemos*, porém, no caso do exemplo de Münchow, o enunciadore de origem não é definido.

O que Münchow (2004) mostra em sua análise é como os outros discursos são inseridos na enunciação sem serem identificados como outros discursos provenientes de outras vozes; eles são incorporados de tal modo que o discurso do locutor parece homogêneo. Segundo ela, as origens do discurso outro são escamoteadas e as citações mais frequentes são de elementos de mensagens anteriores. Münchow (2004, p. 94, tradução nossa) diz que, “[...] de fato, antes que discurso direto, parece se tratar, mais frequentemente, no fórum de discussão estudado, da organização de um discurso escrito em torno de falas típicas do discurso oral”.

Ao contrário de um fórum de discussão aberto, em um fórum de discussão fechado, com objetivos pedagógicos, tal qual o *forchat*, as formas de discurso relatado marcado são muito frequentes. Trata-se de um discurso no qual é

necessário ao locutor citar as suas fontes. No seminário analisado, em que se utilizou o *forchat*, o argumento de autoridade era frequentemente utilizado, porém o jogo de convivência não é afetado com isso. As regras discursivas existem e o seu não cumprimento é sancionado pelo grupo. Também foi possível constatar o sentimento de pertencimento à comunidade crescer ao longo do semestre, a utilização da segunda pessoa aumentar gradativamente, assim como o imenso uso de elementos fáticos iguais aos utilizados em conversas informais. No *forchat* analisado, mesmo estando dentro de um discurso pedagógico bem definido, se manteve um espaço livre no qual o que vale são as discussões ali estabelecidas, o que o assemelha aos fóruns abertos encontrados na internet.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em setembro de 2011.

Notas

- 1 A disciplina foi ministrada por Margarte Axt, cujo tema era a teoria do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. O seminário ocorreu com a participação efetiva de aproximadamente vinte alunos e foi realizado no 2º semestre de 2003, no Programa de Pós-Graduação de Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O seminário se desenvolveu através de vários procedimentos metodológicos tais como: lista de e-mail, criação pelos alunos de memoriais de conceitos (com experiências pessoais incluídas), mapa conceitual, *home page* e monografia individual. Neste seminário estavam inscritos alunos do PPGEDU/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Educação), do PGIE/UFRGS (Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação) e do MEAD (Mestrado a Distância), que era suportado pelo PPGEDU.
- 2 O *forchat* foi idealizado por Margarete Axt e implementado por bolsistas do Projeto Comunidades Virtuais de Aprendizagem (Provia): Tiago D. Sturmer, Fábio M. de Carvalho, Lucas Guimarães e Daniela P. Paiva, com a colaboração de pós-graduandos. Atualmente, o *forchat* (<www.lelic.ufrgs.br/for-chat>) integra a plataforma AVENCCA – Ambientes Virtuais para Encontros de Sentido, Construções Conceituais e Aprendizagem, também desenvolvida pelo grupo de pesquisa do LELIC/UFRGS (<<http://www.civitas.lelic.ufrgs.br/avencca/>>).
- 3 No momento em que foi batizado o *forchat*, a partir da pergunta do mediador “Como ele vai se chamar?”, todos começaram a dar sugestões (fórum pedagógico, fórum de conversação, *chat* educacional). E apareceu a questão “Mas é um fórum ou um *chat*?”, o que gerou mais uma chuva de ideias até chegarmos no *forchat*. Dessa forma, o batismo do *forchat* não parece fugir aos princípios de seu funcionamento.
- 4 Esses princípios foram sistematizados, pela primeira vez, por Margaret Axt em palestra proferida via teleconferência para *workshop* em Portugal, Lisboa, na Universidade Aberta, promovido pelo Centro de Ciências em Educação e Psicologia, sob a coordenação da Dra. Alda Pereira, em janeiro de 2005. Após foram reapresentados, à luz da Análise de Discurso de origem francesa, num trabalho em parceria com a Dra. Regina Mutti, em setembro de 2005, em um encontro Internacional, em Paris,

promovido pela UNESCO, sobre tecnologias da linguagem.

- 5 Porém, no caso da utilização do *forchat* como foi descrita na dissertação de mestrado de Magale de Camargo Machado (2006), cujo objetivo era a inclusão escolar e os participantes eram crianças de até 12 anos, o *forchat*, também com relação a uma análise comparativa, se assemelha mais a um *chat* de conversação.
- 6 As formulações destacadas para análise foram recopiadas literalmente.
- 7 O curso de francês, língua estrangeira, é um curso disponibilizado pelo estado francês para os estrangeiros que desejam aprender a língua francesa.
- 8 O fórum analisado por Patricia von Münchow foi o fr.soc.environnement.
- 9 O argumento de autoridade manifesta-se quando o locutor busca incluir na sua enunciação o discurso de personalidades socialmente aceitas como detentoras de um saber reconhecido sobre o tema que está em questão. No caso do discurso científico-acadêmico, no qual o pedagógico se apoia, esta estratégia é frequentemente utilizada. Por exemplo: se estamos falando de aprendizagem dizemos conforme Piaget..., ou conforme Vigotski.

Referências

- AXT, Margaret; MUTTI, Regina. Para uma Posição Enunciativa no Discurso Pedagógico Mediado por Ambientes Virtuais de Aprendizagem. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, v. 12, n. 25, p. 347-361, abr./jun. 2008. (Trabalho apresentado originalmente no Colloque Technologies du langage: vers les sociétés du savoir. Paris: UNESCO, 2005)
- BERGOUNIOUX, Gabriel. **Critiques par un Linguiste de l'Édition des Séminaires de Lacan**. Paris: ed. Les amis de Jacques Lacan & Max-Milo, 2005.
- CELIK, Cristelle; MANGENOT, François. La Communication Pédagogique par Forum: caractéristiques discursives. In: MOURLHON-DALIES, Florence; RAKOTONOLINA, Florimond; REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Org.). Les Discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles? **Les Carnets du CEDISCOR n. 8**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004. P. 78-88.
- CHARDENET, Patrick. Échanges Plurilingues em Ligne: à la recherche de l'objet du discours. In: MOURLHON-DALIES, Florence; RAKOTONOLINA, Florimond; REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Org.). Les Discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles? **Les Carnets du CEDISCOR n. 8**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004. P. 53-75.
- COLIN, Jean-Yves; MOURLHON-DALIES, Florence. Du Corrier des Lecteurs aux Forums de Discussion sur l'Internet: retour sur la notion de genre. In: MOURLHON-DALIES, Florence; RAKOTONOLINA, Florimond; REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Org.). Les Discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles? **Les Carnets du CEDISCOR n. 8**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004. P. 110-121.
- MACHADO, Magale de Camargo. **A Constituição da Personagem em Ambiente Virtual**: possibilidades da informática educativa. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação,

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

MARCOCCIA, Michel. Parler Politique dans un Forum de Discussion. **Langage & Société**, Paris, Maison de sciences de l'homme, n. 104, p. 9-55, jun. 2003.

MARCOCCIA, Michel. L'Analyse Conversationnelle des Forums de Discussion: questionnements méthodologiques. In: MOURLHON-DALIES, Florence; RAKOTONOELINA, Florimond; REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Org.). Les Discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles? **Les Carnets du CEDISCOR n. 8**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004. P. 25-35.

MÜNCHOW, Patricia von. Le Discours Rapporté dans un Forum de Discussion sur l'Internet. In: MOURLHON-DALIES, Florence; RAKOTONOELINA, Florimond; REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Org.). Les Discours de l'Internet: nouveaux corpus, nouveaux modèles? **Les Carnets du CEDISCOR n. 8**. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, 2004. P. 94-109.

Fernando Hartmann possui Mestrado (2003) e Doutorado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É Professor Adjunto na FURG e participa de uma Cátedra da UNESCO, sobre multilinguismo, com sede na Unicamp. Temas de pesquisa: Clínica Psicanalítica, Psicologia Social, Psicologia da Educação, Aprendizagem, Tecnologia Educacional, Linguística, Análise de Discurso, Políticas Públicas.

E-mail: fernandohartmann@no-log.org



As Primeiras Professoras de Cláudia-MT entre 1978 e 1980: quem veio?

Cristinne Leus Tomé

RESUMO – As Primeiras Professoras de Cláudia-MT entre 1978 e 1980: quem veio? Quem chegou? O que desejamos? Neste artigo problematizamos a posição discursiva das quatro primeiras professoras da Escola Estadual da cidade de Cláudia-MT, entre os anos 1978 e 1980. A partir do referencial teórico-analítico da Análise de Discurso, discutimos os sentidos produzidos pelo sujeito que se inscreve no processo de colonização, resignificando a sua posição-sujeito. Para tanto, analisamos o funcionamento discursivo do pronome pessoal *nós* nas falas das professoras sobre a sua chegada e inserção no campo de trabalho da educação.

Palavras-chave: **Educação. Análise de Discurso. Posição-Sujeito Professor. Pronome Nós. Michel Pêcheux.**

ABSTRACT – The First Teachers of Claudia City between 1978 and 1980: who has come? Who had arrived? What do you want? In this article we discuss the discursive position of the first four teachers of the State School of the city of Cláudia-MT, between the years 1978 and 1980. Based on Discourse Analysis theoretical and analytical framework, we discuss the senses produced by the subject that takes part of the colonization process, resignifying their subject position. Then we analyze the personal pronoun *we* in the teachers speaking about their arriving and their insertion working field of education.

Keywords: **Education. Discourse Analysis. Subject-Position Teacher. We Pronoun. Michel Pêcheux.**

Introdução

Cláudia, cidade deste estudo, é uma cidade pequena ao norte do estado de Mato Grosso, obra da política de colonização privada da Colonizadora SINOP S.A. (Sociedade Imobiliária do Noroeste do Paraná) no século XX. A Colonizadora era proprietária de uma região conhecida como Gleba Celeste, que se dividia em seis partes: 1ª parte - Glebas Marta e Rosa, 2ª parte - Glebas Kátia, Patrícia e Angélica, 3ª parte - Gleba Sinop, 4ª parte - Glebas Nilza, Mônica e Lídia, 5ª parte - Gleba Cláudia e 6ª parte - Gleba Grande Alvorada.

Como Colonizadora, a empresa estava encarregada de construir a infraestrutura básica para seus moradores, assim como promover a propaganda necessária para trazer imigrantes que habitassem as novas áreas, urbanizando-as. A chegada dos habitantes fazia parte dos projetos econômicos que visavam à extração de madeira, ao cultivo de pastagens para a pecuária ou preparação da terra para o plantio. A escola era parte importante neste projeto, uma vez que os pais buscavam lugares, para residir e trabalhar, que tivessem escolas para seus filhos. A escola era uma referência positiva e atrativa para manter estas famílias fixas na cidade.

A floresta foi cortada em 1978, transformando-se em estradas, em avenidas e em ruas, apresentando os primeiros sinais urbanos para receber os colonos. Em 1979, é construída a primeira escola multisseriada de 1ª a 4ª séries, denominada Sala Escolar Estadual Extensão Nilza de Oliveira Pipino. Neste artigo buscamos compreender como se constituiu a posição-sujeito das primeiras professoras que ali trabalharam, e que serão, aqui, identificadas como A., M., D. e G., durante a inserção delas no quadro de professores nesse contexto de colonização, analisando o funcionamento discursivo do pronome pessoal *nós*.

Quem Veio?

A pergunta que fazemos ao iniciar é: como nossos sujeitos se autodefinem, como eles se mostram na língua e como eles se representam ao se construírem? A Análise de Discurso (AD) discorre que é “a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique” (Orlandi, 1994, p. 53), e nos coloca frente a um conjunto discursivo de materialidade das narrativas, isto é, nos situa dentro dessa experiência histórica.

Assim como as professoras, todos os imigrantes que chegaram a Cláudia vieram de diferentes estados do Brasil com o propósito de colonizar uma nova área territorial. Ali passaram a atuar nas áreas econômicas de que a cidade dispunha, como na aquisição da terra, no ramo madeireiro, como profissionais liberais, funcionários públicos e autônomos. A posição-sujeito do imigrante foi ressignificada ao se estabelecer em Cláudia. O pequeno proprietário de terra que chegou, passou a ser ali o proprietário de terra, o pequeno empresário passou a

ser o empresário; enquanto que em seus lugares de origem, estas pessoas eram apenas mais um dos membros da localidade, que realizavam alguma atividade econômica como tantos outros, agora, em Cláudia, passaram a ser os grandes protagonistas de um projeto de colonização.

Esses sujeitos que chegaram, que sentidos produziram? Referendando Pêcheux (1997, p. 82), é possível compreender que os sujeitos, dentro de processos discursivos de significação,

[...] designam lugares determinados na estrutura de uma formação social [...] assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do ‘patrão’ [...], do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis.

Ocupar um lugar determinado na estrutura social significa que “[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo” (Pêcheux, 1997, p. 82, grifo do autor). Do meu lugar eu me atribuo uma imagem de mim, desse meu lugar eu atribuo uma imagem ao outro, do meu lugar eu faço uma imagem do meu próprio lugar e, ao mesmo tempo, do outro. Situações estas em que parâmetros entre si e o outro são imagens constituídas para autointerpretar-se. Momentos em que o sujeito

[...] se encontra representado, isto é, *presente, mas transformado* [...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que [entre eles] se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (Pêcheux, 1997, p. 82, grifo do autor).

Na obra *Semântica e Discurso*, Pêcheux acrescenta a essa concepção do sujeito, constituído nas relações sociais com ênfase no imaginário, uma articulação teórica entre inconsciente e ideologia, que chamou de “uma teoria não-subjetivista da subjetividade”. Esta

[...] designa os processos de “imposição/dissimulação” que constituem o sujeito, “situando-o” (significando para ele *o que ele é*) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa “situação” (esse *assujeitamento*) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito “funcione por si mesmo” (Pêcheux, 1995, p. 133, grifo do autor).

Ao simular uma significação de si mesmo sobre “o que ele é”, ao significar esse real, o sujeito se coloca em uma posição, posição do seu dizer, posição de pertença a uma memória de enunciados; o sujeito assume diversas posições, diversos lugares de fala. “Indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito” (Pêcheux, 1995, p. 154), o sujeito navega por entre redes discursivas, por entre saberes, deslizando entre formações discursivas nas quais se inscreve como se fosse dono do seu dizer. Ao mesmo tempo em que o sujeito se identifica

com uma determinada formação discursiva, pode, em outro momento, não se identificar. Em Pêcheux (1995, p. 266), é na “[...] forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido”, que o sujeito, interpelado pelo sentido já-lá, identifica-se com ele, produzindo novo sentido a partir de outras interpelações por outros sentidos já pré-existentes.

O Discurso das Quatro Professoras sobre a Vinda

Quem veio? – aqui a constante que se apresenta nos depoimentos das professoras é que a chegada foi no plural – ninguém chegou sozinho. Na análise das formulações das professoras, tomaremos os pronomes como marcas linguísticas, ressaltando assim os efeitos de sentidos vinculados aos pronomes destacados no fio do discurso.

Estudaremos um *nós* que é constituído por vários pronomes retos na primeira, segunda e terceira pessoas do singular, em que o *eu* é apenas mais uma unidade formadora de um conjunto, junto com *tu*, *ele*, *eles* etc. Um *nós* em que o *eu* assume seu papel como parte formadora desse conjunto chamado de *nós*, mas sem esquecer de que o *tu*, o *ele* são, também, parte formadora de como *eu* me vejo neste conjunto de *nós*. Da mesma maneira, o *tu* e o *ele* se veem na participação do *eu*.

Um *nós* entendido dentro da forma-sujeito que o identifica como pertencendo a um contexto social: nós que chegamos. Althusser (apud Pêcheux, 1995, p. 183, grifo do autor), ao conceituar forma-sujeito, nos apresenta que “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da *forma de sujeito*. A ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais”. Estudar este *nós* como agente de práticas sociais é estudá-lo no processo colonizatório, inserido em um conjunto de produção de condições discursivas que lhe permitiram posicionar-se como sujeito, é estudar as posições deste sujeito.

O Primeiro Nós e o Desejo do Ele

Que queres?¹ Que desejas? Na busca de respostas à nossa existência, o desejo do Outro, o desejo d’*ele*, vem antes, nos antecede e nos guia. “O desejo do homem é o desejo do Outro” (Lacan, 1998, p. 829), nossa existência está na razão de sermos desejados, projetamos nosso desejo no desejo do Outro. O que você deseja? Desejo a posse da terra, desejo a fartura. Desejo o objeto que me falta. Pela linguagem manifesto minha falta, meu desejo.

Pela palavra desejamos o que o outro deseja. Enfim desejamos desejar. Esta é uma das relações da linguagem com o desejo. Então, se o objeto “a”² é o

objeto causa do desejo, ele o é na medida em que ele pode ser qualquer coisa desde que mantenha o desejo, ou seja, que não o satisfaça de um todo (Hartmann, 2007, p. 37).

Para entendermos como esse *objeto a* aparece nas práticas discursivas, devemos sempre entender esse sujeito como marcado pelo espaço e pelo tempo, como um sujeito histórico.

Dessa forma, como ser projetado num espaço e num tempo e orientado socialmente, o sujeito situa o seu discurso em relação aos discursos do outro. Outro que envolve não só o seu destinatário para quem planeja, ajusta a sua fala (nível intradiscursivo), mas que também envolve outros discursos historicamente já constituídos e que emergem na sua fala (nível interdiscursivo) (Brandão, 1995, p. 49).

O sujeito divide o seu espaço com o outro, vive no tempo com o outro, se significa historicamente com/pelo outro. A posição discursiva do sujeito é concebida como heterogênea, linguagem que não é particular do indivíduo, mas construção, de uma prática social na interação entre os homens. Na relação dialógica o Outro é essencial na constituição do sujeito, uma vez que representa o outro discurso, “que emerge em sua fala”, originário de outro contexto, sob outras condições históricas de produção.

Authier-Revuz (2004, p. 12, grifo do autor) elabora a noção de heterogeneidade ao trabalhar as rupturas no fio do discurso, e nos apresenta que é no “fio do discurso que, real e materialmente, um *locutor* único produz um certo número de formas, linguisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, [e que] inscrevem em sua linearidade, o *outro*”. Dentre as formas heterogêneas discursivas³, a *heterogeneidade constitutiva* fundamenta-se no postulado de que o outro está presente sempre e em todos os lugares, mediada pelo interdiscurso.

Não há, como na *heterogeneidade mostrada*, uma ancoragem necessária, nem como recortá-la explicitamente: “[...] ao explicitar a presença do outro através das marcas da heterogeneidade mostrada, expressa no fundo seu desejo de dominância, [...] o falante pontua o seu discurso, numa tentativa de ‘circunscrever e afirmar o um’” (Brandão, 1995, p. 57). A completude é o desejo deste sujeito clivado pelo simbólico.

É na interação com o outro que o sujeito se constrói, o sujeito se constitui no discurso, não é sua fonte de origem, mas interpretante de seus discursos; um sujeito descentralizado, atravessado pela subjetividade, determinado pelo inconsciente e pela ideologia (o sujeito se ilude criando uma realidade discursiva em que ele é o criador de seu discurso).

O sujeito construiu o seu *eu* sujeito-professora, a partir da construção do desejo do Outro, manifesto pela linguagem, tornado discurso. É a partir do desejo do Outro, e de tantos Outros (nível intradiscurso e interdiscurso), que vamos compor o *nós*.

Neste conjunto de pronomes formadores do *nós*, o *ele* (gênero masculino) se sobressai na ordem de importância, relevância e hierarquia na tomada de decisão sobre o “*nós viemos*”. As professoras entrevistadas chegaram com suas famílias, com seus maridos, e, no caso de uma delas, sua filha. Elas vieram acompanhando seus maridos; um *ela* na posição assumida de esposa. O *nós*, que engloba o que está em questão, o desejo de um *ele*, o esposo – uma vez que, nas quatro falas, a posição-sujeito-esposo toma a decisão de mudar, sair do Paraná em direção ao Mato Grosso, e traz a família.

No recorte abaixo, a migração, tematizada pelas esposas, situa o *ele*, o esposo, que, preocupado com o bem-estar familiar, pondera a possibilidade de migrar a outra região:

(01) A.: Ah, Cláudia. Meu marido vendeu, ele tinha serraria lá, ele vendeu e era sócio com os meus cunhados e resolveu vir pra cá. E daí nós viemos pra cá, e o meu marido veio antes, em maio de 78. Eu vim em dezembro.

Meu marido é quem executa a ação de vender sua parte na sociedade familiar anterior e de *resolver vir*, preparando as condições para que o *nós*, a esposa, viesse. A., formada em Pedagogia, com habilitação para Supervisão, Orientação e Administração Escolar, foi a primeira professora de Cláudia. Chegou no dia 06 de dezembro de 1978, vinda da cidade de Peabirú-PR, poucos meses depois do esposo. Ao constatar que a cidade não possuía escola, providenciou a instalação da Sala Escolar Nilza de Oliveira Pipino, Extensão da Escola Estadual Nilza de Oliveira Pipino de Sinop, em 1979, para os filhos dos trabalhadores da serraria da família e da comunidade.

(02) M.: Bem, em busca de uma vida melhor. Nós esperávamos. Meu marido veio, assim, naquela esperança de plantar café.

Mudar de Apucarana-PR para Cláudia em 1979 foi o desejo do esposo, *ele* é quem toma a frente na *busca de uma vida melhor* para o *nós* que *esperávamos*. Na fala da segunda professora, M., destacamos a esperança de novas perspectivas para o casal, ele proprietário de terras e ela técnica de enfermagem.

(03) D.: Eu e a minha família, meu esposo e minha filha. [...] Meu esposo veio na frente com a mudança, mês de outubro, e eu fiquei até dezembro. [...] 19 de dezembro de 1979, às duas horas da tarde.

D., a terceira professora, discorre sobre sua chegada, *eu* esposa, momento em que se reuniu ao esposo que “veio na frente com a mudança”. A professora, vinda da cidade de Assis Chateaubriand-PR, trabalhava na Escola Municipal multisseriada da zona rural, chamada São Jorge, quando o marido resolveu mudar para o Mato Grosso com o objetivo de trabalhar na lavoura.

(04) G.: Eu vim pra cá, acompanhar meu marido que era agricultor. A gente morava na região de Itaipu, que foi indenizada. Então ele veio pra cá, gostou e comprou terras para trabalhar.

A quarta professora, G., também indica as ações d'*ele*: *veio, gostou e*

comprou terras para trabalhar. O marido já era *agricultor* em Belmonte-PR e, com a indenização de sua propriedade pela Usina de Itaipu em 1980, comprou uma quantidade maior de terras em Cláudia. Ela trabalhava como professora em uma Escola Municipal multisseriada da zona rural antes da partida.

Os colonos que chegaram para serem proprietários de terras não tinham condições econômicas e/ou tecnológicas para realizarem grandes plantações ou possuírem muitas cabeças de gado. Ao investirem na agricultura, se depararam com uma terra arenosa que necessitava de controle da acidez do solo, de adubos especiais e que aceitava apenas poucas sementes sem o preparo adequado da terra. O objetivo inicial de prosperar a curto prazo na nova localidade foi esvaziado: não eram esperadas tantas dificuldades no plantio e os colonos não sabiam como corrigir os problemas.

Começamos agora a segunda interpretação do *nós*. Se o desejo d'*ele* era mudar de posição social, tornando-se um proprietário de terras, o que desejava *ela*, a esposa e professora?

O Segundo *Nós* e o Desejo do *Eu* no Desejo do *Ele*

Em alguns momentos podemos observar uma abertura do desejo do *eu* (eu-mesma), essa unidade múltipla de *eus* que são/estão manifestas por entre o *nós* e que quer fazer frente ao *nós-ele*. O discurso do sujeito-professora se torna uníssono neste *nós* (*ele+eu*) quando o desejo de visualizar uma nova profissão/trabalho se torna possível e alcançável. Mas se o marido tinha por objetivo alcançar uma situação econômica mais favorável para si e sua família, como poderia a mulher, a esposa e mãe, crescer profissionalmente em Cláudia?

Entramos, agora, em um campo de divisão social, trabalhista e de gênero. Os homens, quando se mudavam para Cláudia, tinham como perspectiva instalar uma serraria, trabalhar na terra, ou mesmo como empregados em alguma firma ou propriedade rural. Diferente da situação das mulheres: algumas migravam para seguir seus maridos e trabalhar na terra, outras já chegavam a Cláudia sabendo que seriam professoras e, uma maioria, donas-de-casa com atividade econômica adicional esporádica. As famílias já instaladas em Cláudia nestes anos iniciais, ao se comunicarem com parentes e amigos de outras regiões, costumavam informá-los sobre as atividades profissionais que havia na região, inclusive sobre a falta de professores, o que dificultava a educação das crianças.

Assim, perguntamos: como o *eu* comporta-se ao lado deste *ele*, ao compor este *nós*? Este *eu*, quem era? O que desejava? Que futuro alcançar?

A professora D. nos conta a sua história nos dias que antecederam a sua chegada a Cláudia e descreve como a professora A. entrou em contato com o esposo dela, o qual a incentivou para que viesse o mais rápido possível.

(05) D.: Já antes, [A.] tinha conversado com meu esposo e falado que precisava de professor e que eu viesse o quanto antes, porque precisavam urgente de professores.

A professora D. tinha uma vida profissional estabelecida, tinha como objetivo cursar a faculdade, não obstante, ao final do ano de 1979, encerrou suas atividades e foi para Cláudia. Na sequência acima, notamos que a posição-sujeito da professora D. se identifica com os saberes das mulheres que se encontravam incluídas no mercado de trabalho. Ela estava sendo esperada para trabalhar na docência, alertada pelo esposo quanto à possibilidade de que havia escola em Cláudia, que ela assim teria emprego garantido, o que seria mais um motivo para partir do Paraná.

A adesão ao desejo d'*ele* de mudar para uma propriedade de terra maior, o desejo d'*ela* como professora a fez mudar também de escola, mas a sua qualificação profissional teria que esperar. A professora A., responsável pela Sala Escolar, entrou em contato, e a professora D. passou a fazer parte do corpo de professoras de Cláudia. Ao redefinir os parâmetros sobre as necessidades mais urgentes para si e sua família, de interpretar esta cidade e este novo momento, tais elementos falaram mais alto do que o desejo de qualificação profissional da posição-sujeito professora. A posição-sujeito professora se assujeita ao dizer “foi muito fácil”, conforme fragmento abaixo, e a situação tranquilizadora se estabeleceu entre as diversas posições da forma-sujeito.

(06) D.: Daqui foi o seguinte: como vinha aumentando bastante o número, a população, a professora A. me procurou. [...] Eu cheguei, foi muito fácil. Cheguei, já, ela veio na minha casa, conversou comigo. [...] tinha umas 30 famílias.

Somente em 1996 a professora conseguiu cursar a faculdade de Pedagogia. O desejo d'*ela* de titular-se demorou dezessete anos para se tornar acontecimento.

(07) D.: E, aí, quando surgiu a primeira oportunidade, que foi a faculdade de extensão da UNEMAT, aqui em Cláudia, em 96, aí, então, eu comecei o curso de Pedagogia.

Diferente era a situação da professora A., que já tinha graduação em Pedagogia e era concursada no estado do Paraná. Preocupada com o propósito do marido de instalar uma serraria em Cláudia, com as incertezas que poderiam decorrer durante este processo de mudança, preferiu primeiro esperar, para ver se era possível a conquista deste desafio, para depois se desvincular de seu trabalho.

(08) A.: Depois eu vim no final do ano [1978], que quando eu fui autorizada a sair [da escola], que deram a minha licença, lá no Paraná. Daí eu cheguei aqui e eu não pedi demissão lá, porque pensei, talvez não dê certo e eu possa voltar, né. E fomos [a Cláudia] pensando em montar uma livraria. [...] Eu já tinha feito todas as experiências que eu precisava, né. Tinha sido professora, secretária, tudo, tudo, é. Então, estava satisfeita, eu queria montar uma livraria, sabe.

Nesta sequência, várias posições cruzam-se, a da *eu*-esposa preocupada com a família, a da *eu*-esposa preocupada com o esposo, a da *eu*-professora

preocupada com seus alunos, a da *eu*-mesma preocupada consigo mesma. O desejo de *eu*-mesma: abrir uma livraria⁴. O discurso do *eu* independente economicamente, com um trabalho conquistado com o próprio estudo, é reforçado com o “eu não pedi demissão lá”. O discurso do *eu* independente no relacionamento familiar, assumindo que “talvez não dê certo”, não se filia cegamente ao discurso da propaganda oficial de colonização do interior brasileiro ou a interesses de cunhados em abrir uma nova serraria. Dois *nãos* seguidos que permitem analisá-los dentro de uma posição uníssona: a da incerteza. Caso não desse certo, o marido voltaria sem a serraria, pois tinha vendido a do Paraná, mas ela teria como sustentar a família, uma vez que estaria empregada. O discurso da responsabilidade do *eu*-esposa, da mulher zeladora de sua família, provedora, companheira.

Já a professora M. exercia outra profissão, técnica de enfermagem, quando ingressa no quadro de professoras em Cláudia:

(09) M.: Eu trabalhava [como] técnica de enfermagem. Eu trabalhava no hospital [...] da Providência. Trabalhei cinco anos. [...] Não, não porque eu já vim com o objetivo de não continuar esse trabalho, porque é um trabalho, assim, que não tem momento, não tem hora, e aqui, pior ainda. [...] Chegando em Cláudia, como morava numa barraca, e não tinha o que fazer e, entre umas conversas de senhoras, [...] que havia necessidade de alguém que tivesse um estudo pra poder estar ministrando umas aulas. [...] E aí eu falei pra ela [A.] que eu tava disposta a ajudá-la, né, mas que eu não tinha experiência nenhuma, nenhuma.

Para M., a posição-sujeito da professora, que em um primeiro momento se unificava em torno do desejo do marido, como esposa, ficando em casa (barraca), em outro momento se cansou da situação apresentada – antes de migrar já era uma esposa que trabalhava fora – e traçou as possibilidades de romper com a situação, conseguindo emprego. Entre suas metas, sabia que não queria seguir com a profissão exercida antes da migração e encontrava-se aberta a novos desafios. Sem muitos afazeres para o papel feminino que não estivessem ligados à terra, como carpir, plantar, criar animais domésticos, além dos papéis de esposa de limpar, cozinhar, lavar, a imigrante M. preferiu seguir o convite de ministrar aulas. A posição-sujeito professora representava um reconhecimento maior do que outras posições assumidas por outras colonas, que tinham suas vidas traçadas a um trabalho considerado pesado, como o ligado à terra. Mesmo leiga, apenas com o Primário e o Ginásio, sem os conhecimentos específicos necessários para exercer a profissão de professora, ela confiou na ajuda das outras professoras que trabalhavam na escola para ter êxito em um desafio que ela própria se impunha.

A posição-sujeito da professora apresenta como característica o apego à oportunidade de obter uma garantia salarial, mensal, fixa, por meio da profissão exercida, ao mesmo tempo em que aponta à necessidade de empenhar-se para enfrentar desafios do exercício da profissão, inclusive o de qualificar-se constantemente, buscando crescer dentro da profissão.

O Terceiro Nós = Eu + os Outros

Nesta parte veremos como o *eu* associado a *os outros*, compondo o *nós*, funciona no discurso das professoras. Como este *eu* se aproxima e se confunde ao *outro*, descrevendo um momento de uma história. Na tentativa de aproximar-se deste *outro*, ou mesmo de pertencer à formação discursiva deste *outro*, de se submeter aos sentidos dados pelo *outro*, o *eu* deseja o *uno*, deseja *pertencer a*, deseja identificar-se no *outro*, o *eu* busca uma unidade de sentidos. Nas formulações das professoras vemos as filiações identificatórias que realizam, estabelecendo pontos de identidade com o *outro*. “Todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”, nos fala Pêcheux (2002, p. 56), e somos levados a isso desde nossa infância, na nossa relação com o *outro*, imaginária ou simbólica, que se fortalece no processo de constituição de nossa identidade.

Coracini (2003, p. 203) situa a identidade como naturalizada, sempre em formação, e enfatiza que:

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do *outro* que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade. Rede essa que resulta da falta constitutiva do sujeito que, em vão, deseja preenchê-la, supri-la ao longo da vida, supri-la com o *outro*, objeto do seu desejo. Mas como o seu desejo é preencher a sua falta e o desejo do *outro* é também preencher a sua falta, o que o sujeito deseja é o desejo do *outro*, ou seja, que o *outro* o deseje.

O discurso da professora tem sua existência na relação entre vários discursos circulantes, como o da Colonizadora e o da propaganda oficial brasileira de povoamento do interior. Ela constitui sua imagem de professora a partir deste labirinto de discursos. Dentre tal “agitação nas filiações”, veremos, a seguir, algumas interpretações que mostram como as professoras manifestaram esse desejo, com as marcas linguísticas *meu*, *nós*, *a gente*.

As professoras A. e M. narram a chegada a Cláudia, destacando a importância de parentes (*os outros*), tanto no momento de partida de sua cidade natal quanto no momento de fixação da residência em Cláudia.

(10) A.: Meu marido [...] ele vendeu e era sócio com os meus cunhados e resolveu vir pra cá, que estava começando, e meu cunhado morava em Maringá e conhecia seu Enio Pipino, né, que incentivou muito a vir pra cá, né, e não adianta.

Na formulação acima, não aparece o pronome *nós*; esse *nós* fica implícito em “meus cunhados”; “meu cunhado e seu Enio Pipino”, que no discurso da professora funcionam como os *outros* que estão juntos com ela, o grupo do *nós* ao qual ela pertence.

(11) M.: Nós ficamos trinta dias acampados, né, na barraca e, até que veio a nossa

mudança [...]. Nós tínhamos um prazo pra desocupar as barracas, porque eles iam queimar [...]. Então, onde a gente fez uma casa, rápido e mudou, né, cada um [dos acampados] mudou pra um espaço, até inclusive eu fiquei morando com o meu sogro, porque não dava tempo de fazer todas as casas, né. Foi feito com meu cunhado, uma casa pequena, depois para o meu sogro, e eu fiquei morando, um certo tempo, com o meu sogro, até que a minha casa saísse.

O meu cunhado, O meu sogro – ainda temos o gênero masculino predominante ao gênero feminino. Não era a *casa da sogra*, a professora M. morou um tempo com o *sogro*, já a professora A., como vimos na formulação 10, retoma a ideia de sua mudança a partir da vontade de *meu cunhado*, e não da *minha cunhada*. As mulheres reproduzem o discurso circulante em Cláudia, o discurso do colono que veio estabelecer-se em uma terra nova, no gênero masculino, em que *algum parente (masculino) incentivou a mudança*.

O meu cunhado, o meu sogro, o pronome possessivo *meu* indicando mais que um momento de parentesco, mas destacando a intimidade, a proximidade ou mesmo o sentido de respeito. Cabe ressaltar o depósito de confiança neste *meu*. Uma vida foi alterada espacialmente baseada na segurança do *eu* no *outro*, da esposa no esposo; mudou-se para um lugar distante em média 2.000 km entre o lugar de partida e o lugar de chegada, de uma cidade para um povoado.

O conceito ideal-imaginário de família como o de filiação linear – avós, pais, filhos – não abarca o sentido manifesto pelas professoras ao descrever as suas relações interfamiliares; o sentido adotado é o de uma família estendida, que está constituído com a participação de sogros, de irmãos do marido e de outros familiares. O conceito de família encontrado nestes tempos de início colonizatório tende mais para o antigo conceito grego de *pater*, o de ter um ancestral comum e de todos estarem filiados a este parente. Este *pater* seria a base na construção deste novo lar que se estabelecia. A mão forte, a raiz de um novo núcleo familiar formado a partir destes poucos familiares que migraram para Cláudia. A formação discursiva patriarcal, em que a família é construída com base no pai (figura masculina forte) e que, na posição hierárquica desta estrutura, assume a posição maior neste laço de afinidades entre as pessoas. Este pai (ou figura forte, podendo ser o esposo ou o cunhado) é o responsável por prover o futuro de sua prole, esposa e filhos, assim como os que estão sob sua tutela ou responsabilidade. Poderíamos encontrar aqui o discurso da segurança: primeiramente, o *eu*, mulher, estou segura nesta família à qual pertenço por casamento, e eles (*os outros*), os homens, são provedores das necessidades essenciais à subsistência e cuidarão de mim, uma mulher, nos momentos de dificuldades; em segundo lugar o *eu*, homem, estou seguro por pertencer a uma família que tem este *pater* que organiza, determina e delibera as ações a serem tomadas.

Sentidos heterolingüísticos que se constroem para as figuras do homem e da mulher são alimentados nas falas das professoras, a partir de uma prática social assumida. A necessidade de o sujeito mulher se colocar na posição de ter que obedecer/seguir a alguém. Essa crença é representativa da posição que

assumem como sujeitos, em um determinado contexto sócio-histórico. As posições dos sujeitos estão dadas: esposa cuidada pelo esposo, esposa/esposo pelos parentes, em uma sucessão hierárquica; o discurso de papéis de homem e mulher que identificam estas mulheres professoras dentro de uma formação discursiva da condição da mulher neste início de colonização.

A posição discursiva destes sujeitos que se significam e que, por sua vez, são significados no discurso a partir da relação entre o contexto histórico-social e o já-dito, a memória, nos permite compreender que o sujeito que produz linguagem também se reproduz nela, acreditando ser ele a fonte do seu dizer. A ilusão do sujeito fonte de sentido, que ocupa seu lugar em determinada classe social, que se enuncia a partir deste lugar empírico, que se posiciona discursivamente em uma formação social. Esta ilusão em que se encontra o sujeito faz parte da formação ideológica como uma força de uma formação social em dado momento: “[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e representações que não são nem ‘individuais’ nem ‘universais’ mas se relacionam mais ou menos diretamente a *posições de classe* em conflito umas com as outras” (Pêcheux; Fuchs, 1997, p. 166, grifos dos autores). E são essas formações ideológicas que comportam necessariamente uma ou várias formações discursivas. Quando Pêcheux (1995) conceitua formação discursiva, o faz articulando a posição do sujeito ao seu dizer, à questão do sentido:

Chamaremos, então, *formação discursiva* àquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (Pêcheux, 1995, p. 160, grifo do autor).

O sujeito, atravessado por uma formação discursiva dominante, seleciona os seus enunciados, ocupando, assim, sua posição de sujeito. Um sujeito que se relaciona com outros sujeitos, pertencentes às mais diversas formações discursivas, e que irá se relacionar sempre dentro de uma posição. Posição esta que pode ser de mandar, de obedecer, de compartilhar, ou outras, mas que em todas elas se colocará o sujeito frente a uma situação. O *meu cunhado*, o *meu sogro*, os *irmãos do meu marido*, o desejo deles em mudarem de cidade e procurarem novas alternativas econômicas para as famílias, o compromisso deles em levantar uma casa para as *suas cunhadas*, *suas noras* morarem, a responsabilidade deles em proporcionar condições de sobrevivência, são sentidos que perpassam o discurso da mulher neste início da colonização, que se perpetuam e se estabelecem nessa dada formação discursiva.

O discurso sobre a mulher, silenciado no processo migratório, é lembrado (permite-se a ela a lembrança) no momento de nomear os novos pontos urbanísticos da Gleba Celeste. Vemos, a seguir, um texto sobre o assunto em que os proprietários da Colonizadora, Enio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho, se referem às mulheres:

[...] que todo o loteamento da GLEBA CELESTE, as cidades, estradas, córregos, ribeirões, e os bairros, recebessem nomes de mulheres e que passariam fazer parte integrante da história do trabalho colonizatório da COLONIZADORA SINOP S.A.; isto, em homenagem a MULHER que, anonimamente prestam grandes serviços às comunidades rurais brasileiras. As MULHERES, dentro da pureza de sua criação, são a fonte de vitalidade na organização do Bem Familiar, contribuem, dão significado e tornam possível a visão de um futuro de paz e progresso (Colonizadora SINOP S.A. Histórico da Gleba Celeste, 5ª. Parte, Cidade Cláudia, s.d., fl. 04, grifo do autor).

Quem é que torna a mulher anônima durante o processo de colonização? Quem é que diz que a mulher é anônima? Quem é que silencia o papel da mulher? O que é que pode ser dito? – o chamado colonizatório era para o homem, ele iria colonizar o sertão brasileiro. O que é que deve ser dito? – que o homem é o sujeito do processo/que a mulher é anônima neste contexto. Ela só pertence ao contexto colonizatório na posição-sujeito esposa de colono. Estamos num contexto de luta de gêneros, dentro de uma classe, uma luta ideológica explícita. O discurso do colonizador, pertencente ao gênero masculino, diz que a mulher é *pura* (o homem não o é?), propõe o *Bem Familiar* (o homem não propõe?), visiona a *paz e progresso*. O lugar enunciativo de quem fala, no caso os próprios proprietários da Gleba Celeste, nos remete a uma construção discursiva de saberes possíveis, de sentidos já-dados, formados a partir de sua historicidade, em que a mulher é vista em uma posição de ser meiga, frágil, importante na constituição da família e que contribui para o progresso de todos.

O próprio texto que diz que o papel da mulher foi anônimo, ao mesmo tempo enfatiza o papel dela para o bem familiar – um bem familiar não por si próprio, mas um bem familiar a serviço da colonização, uma família organizada e estruturada era necessário para o estabelecimento do projeto colonizatório. A Colonizadora SINOP S.A, ao destacar esse papel, nos mostra, justamente, como ele foi silenciado. Ao mesmo tempo em que lemos essa citação pertencente à década de 1970, as professoras enfatizam a marca discursiva do meu, destacando o papel masculino sobre o feminino. Os saberes circulantes, aos quais se assujeitaram essas professoras, privilegiam o papel da mulher na posição-sujeito esposa, dentro de casa, no lar, constituindo família. Desta mesma posição, as professoras nos contam que moraram com *meu sogro*, a personalidade mais importante dessa família, ou que vieram influenciadas pelos “cunhados”, até que a sua casa fosse construída. A posição-sujeito dessa mulher colona englobava que ela tivesse sua casa, tivesse suas responsabilidades domésticas, sendo suporte ao seu marido. Desta posição ela manteria o bem familiar, o bem estar de todos, atitudes esperadas delas pela Colonizadora e pelos maridos.

Cláudia não era um local que apresentasse atrativos de habitação ou de vivência, ao contrário, as professoras relatam as dificuldades encontradas em todos os momentos, desde trazer a mudança, conseguir comida, locomover-se de uma cidade a outra até questões de saneamento básico. E, nesses momentos, podemos observar o funcionamento do interdiscurso, na produção de um dis-

curso pelo sujeito-falante que se apropria de um produto dado – o discurso –, e se submete a ele, para segui-lo, para fazer parte de um grupo de pessoas, de um grupo de ideais, procurando a sensação de pertença. Conforme explica Mutti:

No interdiscurso, coexistem diferentes posições antagônicas de sujeito, numa relação de contradição, desigualdade e dominação, pois as formações discursivas não são homogêneas, em sua constituição, retratando uma luta de poder. É aí que se originam os sentidos; não obstante, o sujeito da enunciação tem a impressão – e a ilusão – de que é ele mesmo que cria o que diz, quando, na realidade, nada mais é do que um suporte, um porta-voz dos sentidos formados no interdiscurso, representando posições de sujeito marcadas ideologicamente (Mutti, 1993, p. 53).

Para essas quatro mulheres precisava haver um momento de identificação com o local, um sentido para permanecer ali, com seus familiares, e participar das esperanças dos maridos por uma vida econômica mais fácil. Mesmo que não fosse nada fácil o que viam e presenciavam, elas permaneceram e conseguiram se identificar com essa Cláudia que construíram, e, assim, uma formação discursiva sobre essa cidade foi sendo constituída. E então a dimensão profissional – sujeito-professora – poderia ser entendida como uma resistência feminina à condição de esposa acompanhante do marido; a posição de professora poderia significar maior protagonismo da mulher. Uma posição, não obstante, exercida apenas como complementação ao atendimento das necessidades que concernem ao papel de provedor destinado ao homem.

(12) G.: Então a gente chegou aqui, e eu acho que nós ficamos sem comer carne de frango, pelo menos uns dois anos [...] era só carne de caça, sabe. [...] Então, pra mim a maior dificuldade foi isso, essa distância, o medo de alguma, que pudesse acontecer alguma doença, assim, a gente não tinha comunicação, não tinha telefone. Então, eu me sentia, assim, muito distante. E daí a questão da alimentação, também, de não ter luz, de não ter água, sabe.

A gente, nós, eu (mim), demonstra a posição-sujeito assumida pela professora G., evidenciando alianças de sentidos homogêneos e universais ao retratar um conjunto de forças antagônicas sociais (carne/não-carne, água/não-água, luz/não-luz, comunicação/não-comunicação, saúde/não-saúde) como pertencentes a todos. A professora G., ao enunciar, se incorpora de todos *os outros*, e dá, a si mesma, a palavra dos sujeitos *os outros*.

(13) G.: [...] mas, por outro lado, assim, era bom de viver, a gente conversava muito. Não tinha televisão, que toma muito tempo da gente. [...] e a gente conversava muito. A gente... tinha sempre um ou outro que tocava violão e cantava, e a gente, sabe, fazia serenata, e a gente se divertia, também, sabe. Tinha aquele lado muito bom, muito, muito gostoso, assim. [...] Eu acho que foi assim próprio do início, das dificuldades, né, porque, era, assim, como uma grande família, no começo, sabe.

São momentos de alegria que aparecem neste recorte, intercalados com outros tantos momentos de privações. A construção no discurso da imagem

de esposa colona, que, junto com a sua família, junto com as outras famílias, todas elas formando um conjunto de pessoas amigas, condiz com o efeito de sentido de alegria compartilhada no pertencimento ao grupo no qual ocupa um lugar: pertença a esta *grande família, aqui somos felizes*.

(14) M.: Dava o que, uns 50 habitantes, né, na época, quando nós chegamos. [...] Então, o início mesmo foi em 80, que aí os habitantes começaram... vir e derrubar. Os colonos vieram, e derrubaram as suas terras, e aonde, trouxeram as suas famílias, porque nessa época vinham famílias. [...] Tinha um poço só. [...] A gente buscava pra tudo, a água. [...] A gente usava baldes, até carrinhos, né. A gente... Eu puxava numa bicicleta, eu tinha dois tambores, colocava na garupeira da bicicleta e ia, [...] onde a população toda se reunia ali, em volta daquele poço, para poder abastecer sua casa, para tomar banho, fazer a comida, tudo. [...] Para lavar roupa, a gente lavava a roupa no riozinho ali, onde todas as mulheres levavam seus tanques pra beira do rio para lavar, porque era impossível lavar em casa. [...] Lembro, assim, com carinho, agora, com aquela época de dificuldade ou, de repente, nem era uma dificuldade, mas era um prazer, que a gente hoje...

As pequenas vitórias frente aos desafios davam prazer – e é desse lugar de vitoriosa que o sujeito fala, quando narra a sua história. Neste momento, aquela época, distanciada, *era um prazer, nem era uma dificuldade*.

A professora M. se convence de que não foi totalmente ruim passar por todos esses momentos por que ela, no sentido de *eu*, passou, pois todos *os outros* ao seu redor também tiveram as mesmas dificuldades e vivenciaram momentos similares, uma vez que os mesmos não foram vividos no singular, mas na coletividade. Todos participaram das mesmas ações que ela participou. Assim, os outros interlocutores estão envolvidos em seu discurso, estão presentes. São efeitos de sentidos compartilhados entre todos. A professora M. narra sua experiência como se fora apenas sua; alternando os protagonistas de sua história, ora ela utiliza o *nós* como os colonos, aqueles que chegavam, ora o *a gente*, como todos aqueles que iam buscar água, incluindo toda a população, ora era *a gente* como todas as mulheres que lavavam a roupa.

Nesta cena construída pela professora, ela se reporta às falas das outras mulheres, das outras pessoas que englobam a população. Ao se incorporar ao *nós* como um todo, ela fala em nome de todos *os outros*, ao mesmo tempo que é falada como *eu* por todos *os outros*. A vida da história contada pela professora é que essa experiência serve para alguma coisa/serve para alguém, uma vez que ela tem utilidade, que apesar da roupa lavada no rio e não em casa, apesar da água ser buscada no poço e de tantas outras coisas, ela se “lembra com carinho” dessa época. O perigo do desafio, da dificuldade passou, a professora ultrapassou essa fase, e esses momentos serviram de experiências para outras fases da vida; e agora, com o êxito obtido, ela revive esses momentos todos, pela narrativa, como lembranças agradáveis, uma vez que os significa como momentos úteis.

(15) A.: Naquela época... olha, tanto que os médicos de Cláudia foram embora, porque *ninguém ficava doente*. E nós tivemos dois médicos excelentes, o Dr. Hi-

toshi e o Dr. Shiguero, eram médicos muito bons mesmo, né. E moraram aqui um tempão. Até, nós tínhamos construído um lugar, ali onde hoje é o hospital do Dr. Petrucci, se fez um barracão pra pôr um mercadinho, e depois, como tinha urgência de ter médico, a gente cedeu pra eles, [...].

A professora A. nos relata a história dos primeiros médicos em Cláudia e de como o *nós* se comportou para que *eles* (os médicos) se sentissem confortáveis, bem recebidos, na cidade. Este *nós*, sem uma definição posta, referenciado como particular e como universal ao mesmo tempo, deve ser entendido como um *nós* que nomeia as pessoas que se importavam com o crescimento de Cláudia.

O tratamento muda ao se citar os médicos, *eles* são os doutores. O barracão, que se levantou para o mercado, passa a ser destinado ao consultório médico, porque *a gente* (quem?) achou mais importante propiciar lugar para serviços médicos do que para comércio. A posição-sujeito doutor se sobressai à posição-sujeito comerciante, como também à posição-sujeito professora. Mas, apesar de ser uma posição relevada, *eles* (os médicos) chegaram depois do *nós* (*a gente*), e era o *nós* quem decidia o que fazer com o barracão para o mercadinho. Até porque “ninguém ficava doente”.

Quem disse que um consultório médico é mais necessário do que um mercado? Ao enunciar a fala sobre a urgência de um consultório médico, a professora A., indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia, “[...] traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido-lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz” (Orlandi, 1999, p. 48). O sentido de que consultórios médicos são mais necessários do que mercados se perdeu na história, é um sentido já-dado, que a professora A. reproduz, como origem de um dizer de um indefinido *a gente*. Pensemos o sujeito discursivo representado pela professora A. como uma posição, um lugar; é deste lugar que ocupa para ser sujeito que produz o seu dizer. A professora A. fala de um lugar, do qual derivará o sentido, em relação a uma formação discursiva. A posição de mãe (talvez), e falando em nome de todas as mães (*a gente*), diga que consultórios médicos são mais urgentes que mercados e armazéns.

Conclusão

Ao estudarmos a posição sujeito-professor e sua inserção na escola e na comunidade, como morador neste contexto social, estudamos a sua prática discursiva. Iniciamos contemplando as condições que possibilitaram essas manifestações discursivas, as professoras e a sua história, lugares e pessoas que eram mencionados no discurso da história de suas vidas, e que de algum modo se apresentavam no discurso das professoras de Cláudia. A AD se coloca como condição para significação, e nós, sujeitos, significamos e somos significados no discurso a partir da memória dos dizeres.

Assim, iniciamos o artigo com a pergunta: afinal, quem veio? Quem

foram esses colonos, que se filiaram ao discurso da colonização no interior mato-grossense e se mudaram para lugares não conhecidos? Como respostas, obtivemos: *Nós viemos*; é o que nos dizem as professoras. Casais, famílias, chegaram a Cláudia para se estabelecerem e investirem em novas propriedades. O *nós*, como pronomes de pertencimento a um grupo local, perpassa todo o texto. É um *nós* que assume um compromisso entre *eu* e *tu*, *eu* e *ele*, entre *todos* (*a gente*), cuja adição de todos os personagens envolvidos constitui os sentidos que são formados pelo *nós*.

Nas entrevistas realizadas, podemos notar que os esposos são, na posição patriarcal que representam, apresentados como sujeitos cujos desejos preponderaram sobre o coletivo-familiar. Por um lado, o esposo nos é apresentado como a unidade do *nós* que manifesta o propósito de ir, de mudar, de construir uma vida economicamente mais favorável para sua família, por outro lado, a esposa é apresentada como a unidade do *nós* que acompanha o *ele*; esta sequência de ações nos leva a supor que a ordem social nesta dinâmica é sequencial-linear, não dando abertura para outra opção. As professoras projetaram suas expectativas de acordo com as expectativas de seus maridos.

Estudamos também que *outros* são mencionados juntamente com o grupo que chegou. Ao falarem de suas famílias, em algumas formulações as professoras referem-se aos seus parentes mais próximos como os *outros*, momento que ressaltam a importância que os familiares tiveram durante o processo migratório. Os parentes *outros* estiveram presentes, auxiliando e incentivando nos primeiros anos em que as dúvidas e as incertezas sobre o mudar eram muitas.

O desejo, que de forma inconsciente nossas professoras manifestaram em suas falas, é refletido, também, por suas práticas. Suas experiências são constituídas a partir dos esquecimentos mencionados, quer sejam elas pessoais, familiares ou profissionais, e que determinaram os seus dizerem e os seus fazeres nas posições assumidas.

Recebido em julho de 2011 e aprovado em agosto de 2011.

Notas

- 1 Che Vuoi? Lacan trabalha essa questão no seminário *O Desejo e sua Interpretação* (1958-1959). Pergunta retirada do romance *Diabo Amoroso* de Jacques Cazotte.
- 2 Objeto “a”: objeto causa do desejo, que se manifesta pela linguagem. Pela linguagem manifestamos uma perda, e esta se torna o objeto desejante.
- 3 Formas de heterogeneidade: a) discurso relatado (direto e indireto); b) formas marcadas de conotação autonímica; c) formas em que a presença do outro não é explicitada por marcas unívocas.
- 4 Até março de 2008, a cidade de Cláudia não dispunha de livreria.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade Mostrada e Heterogeneidade Constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a Transparência e a Opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 11-80.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

COLONIZADORA SINOP S.A. **Histórico da Gleba Celeste**. 5. Parte, Cidade Cláudia, s.d..

CORACINI, Maria José R. F. A Celebração do Outro na Constituição da Identidade. **Organon**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, v. 17, n. 35, p. 201-220, 2003.

HARTMANN, Fernando. **A Voz da Escrita**. 2007. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

INDURSKY, Freda. A Fragmentação do Sujeito em Análise de Discurso. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Org.). **Discurso, Memória, Identidade**. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. P. 70-81.

LACAN, Jacques. Subversão do Sujeito e Dialética do Desejo no Inconsciente Freudiano. In: LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. P. 793-842.

MUTTI, Regina Maria Varini. **Do Texto ao Discurso no Ensino Crítico de Língua Portuguesa no Segundo Grau e o Desenvolvimento Cognitivo do Adolescente**. 1993. 466 f. il. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Artes, Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1993.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, v. 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 61-161.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A Propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. P. 163-252.

Cristinne Leus Tomé é licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é professora da Universidade do Estado de Mato Grosso.

E-mail: leustome@yahoo.es



O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica

Aracy Ernst-Pereira
Regina Maria Varini Mutti

RESUMO – O Analista de Discurso em Formação: apontamentos à prática analítica. O artigo, centrado teoricamente na análise de discurso de tradição pecheuxiana, situa a formação do sujeito-pesquisador nessa disciplina como modo de subjetivação. A partir da indicação das condições em que a formação do sujeito-pesquisador se manifesta na contemporaneidade, especificamente no ensino superior de pós-graduação *stricto sensu*, explicitam-se sentidos acerca dos espaços e práticas em que se insere. Salienta-se o pertencimento às comunidades de pesquisa e a escrita da pesquisa, manifestação da singularidade do sujeito, na retomada dos pressupostos teóricos da área em novas pesquisas, atestando a mobilidade da memória discursiva. A seguir, enfocando a especificidade dos procedimentos analíticos, numa perspectiva de sistematização, são definidas as noções de falta, excesso e estranhamento, tendo em vista a constituição e a interpretação do *corpus* discursivo, buscando subsidiar pedagogicamente o trabalho de interpretação do analista de discurso.

Palavras-chave: Formação do Pesquisador. Análise de Discurso. Falta. Excesso e Estranhamento.

ABSTRACT – The in-training Research Analyst: notes for analytical practice. The article, following the discourse analysis tradition of Michel Pêcheux, focuses on the in-training researcher subject as a form of subjectivation. Departing from an examination of the contemporary conditions to which researchers are subjected, specifically in post-graduate studies, it seeks to explain the meanings of the spaces and practices in which they are inserted. Emphasis is placed on the research and writing communities to which they belong, on their singularity as subjects, on their application of the theory to other areas of research, to confirm the mobility of discursive memory. Then, focusing on the specificity of analytical procedures, from a classification perspective, the notions of lack, excess and strangeness are defined, in view of the constitution and interpretation of discursive corpus, seeking to subsidize the pedagogical work of interpretation of the analyst discourse.

Keywords: Research Training. Discourse Analysis. Lack. Excess and Strangeness.

Primeiras Palavras

Neste artigo, dirigimos nossa reflexão à formação do sujeito-pesquisador como analista de discurso, iniciando pela busca de significar algumas condições em que esta se realiza em nosso contexto e, a seguir, desenvolvendo uma sistematização dos procedimentos para concretizar a análise, potencializando, nesse movimento de retomada teórico-analítica, com base no estudo realizado por Ernst-Pereira (2009), subsídios para uma possível pedagogia da análise de discurso. O referencial da análise de discurso fundada por Michel Pêcheux emerge, neste trabalho, tal como o significamos ao empregá-lo em nossa experiência de ensino, de pesquisa e de orientação, nos programas de pós-graduação em que atuamos há cerca de quinze anos, no Estado do Rio Grande do Sul; e é deste modo, registrando por meio desta escrita algo da nossa história, que também nos reconhecemos como formadoras de pesquisadores-analistas de discurso.

Por que a escolha da análise de discurso? é uma questão que dirigimos aos estudantes que se apresentam, guiados pelo desejo e pela oportunidade de constituir o seu projeto de pesquisa nessa linha; todavia, essa é uma questão que insiste em nós, a nós também ela se dirige, vindo a comprovar que uma formação nunca está acabada e, em especial, a formação do analista de discurso, tal como a entendemos. Pois, em se tratando de pesquisa em análise de discurso, o desafio de *como fazer a análise?* retorna sempre, quer em nossas pesquisas *individuais*, quer nas pesquisas de nossos orientandos, quer nas bancas, quer nas leituras diversas de outras tantas análises que o trabalho acadêmico requer. Essa questão se propõe novamente a cada vez que se tem que efetivar a análise, mostrando o funcionamento discursivo de marcas linguísticas, como o referencial requer.

Do lugar que ocupamos, podemos arriscar justificativas desse gosto pela análise de discurso, sem universalizá-las, é claro, mas com base naquilo que mais nos toca. Seria, uma delas, que esse enfoque parece desenvolver no analista uma sensibilidade especial para olhar a linguagem e nela perceber o social. Outra justificativa, que o referencial discursivo responderia à necessidade de indignar-se diante de alguns dizeres e algumas práticas correntes identificados na vida em sociedade, pondo em suspeição alguns sentidos que pairam e nos governam, como se fossem verdades inquestionáveis. E, ainda, outra: pela própria formação de origem, que ficou em nós fortemente marcada, qual seja, o enfoque da língua, o gosto de mexer com a língua no seu uso pelos sujeitos. Pois então: será que valeria a pena analisar discurso, se não fosse para entrar em um debate que pensasse modos de viver com mais justiça e, sobretudo, de exercer o direito de inquietar-se, interrogar, participar?

Entretanto, é sabido que não basta o propósito crítico, sociológico, para dar conta da especificidade da posição de analista de discurso; assim, se ao linguista, conforme coloca Authier-Revuz (2006), costuma atribuir-se o cuidado com a língua, ao analista de discurso caberia o cuidado com o discurso

representado na língua. Explicitando com as palavras de Pêcheux: “Como tal corpo interdiscursivo de traços se inscreve através de uma língua, isto é, não somente por ela mas também nela?” (Pêcheux, 1993, p. 317). Essas noções determinam que o tipo de análise que condiz com a análise de discurso mostre a relação entre as marcas linguísticas, indicadas no intradiscurso pelo analista, e os sentidos interdiscursivos que são imateriais, da ordem da memória. Pesquisar, nessa trilha, os movimentos entrelaçados da língua, do sujeito, do sentido, em relação à educação e a outras esferas do social, torna-se um foco de atração para o olhar analítico, que, conforme assinalado em outro texto (Mutti, 2005a) costuma tornar-se irreversível quanto mais o sujeito se adentra na análise de discurso; esse direcionamento do olhar leva o sujeito, por exemplo, a deter-se em ocorrências cotidianas, tais como nos relatou uma professora do terceiro ano, intrigada ao observar que as crianças conjugavam corretamente o verbo ganhar (*ganhamos*) nos exercícios feitos em sala de aula, mas quando voltavam do recreio, no pátio, após a partida de futebol, gritavam: *ganhemu, ganhemu*; o enfoque do discurso permitiria entender que a filiação da criança à formação discursiva escolar, em que se visa à aprendizagem da língua culta, ainda se mostra reservada às práticas da sala de aula isoladamente, não se tendo ainda incorporado a práticas discursivas de outros contextos.

O saber do analista de discurso se reconstrói diante de cada análise; como bem marcou Orlandi (1999), os procedimentos da análise, imbricados com os princípios teóricos, atendem às especificidades de cada pesquisa, de tal modo que o estabelecimento do objeto de análise, o discurso, e do *corpus* que o representa, já consiste em uma das etapas analíticas.

Sendo a incompletude condição de toda filiação, compreendemos a nossa inserção na análise de discurso como em processo; nessa ótica, aquilo que nos falta ou que percebemos lacunar na teoria é justamente o que nos mobiliza ao aprofundamento de estudos, à teorização de aspectos relativos à efetivação da análise. Diante disso, também procuramos nos deter um pouco no enfoque do modo como os sujeitos penetram na área do conhecimento para ancorar suas pesquisas, adotando-a como a sua área e mantendo a singularidade de sua interpretação; e, nesse processo, mostra-se também a dinâmica do funcionamento da memória da área, heterogênea e aberta a novos sentidos.

Espaço e Sentido da Formação

É preciso explicitar em que sentido empregamos a palavra *formação*, pois não se trata de ter um ponto exato onde chegar, depois de ter cumprido as exigências de um curso, iniciado e terminado. O referencial da análise de discurso nos permite significar *formação* como modo de subjetivação; formação indica, assim, tornar-se sujeito que produz sentidos na prática de pesquisa. Podemos designar esse sujeito como sujeito-pesquisador-analista de discurso; esse sujeito,

na sua *formação inicial* no curso de titulação, ocupa a posição de *orientando*, mas também estão em formação continuada aquele que ocupa a posição de *orientador* e os demais participantes do grupo de pesquisa.

O espaço institucional onde se realiza a formação à qual nos referimos consiste no ensino superior, nos cursos *stricto sensu* de pós-graduação acadêmica que fornecem a titulação oficial para exercer a docência em nível superior, habilitando também à atuação em pesquisa, que hoje se tornou nas instituições públicas uma condição para o ingresso e a permanência nas funções docentes.

O lugar de pesquisador, caracterizado como de produção de conhecimento, demanda a participação em práticas específicas à pesquisa; tais práticas manifestam pedagogias, imprescindíveis desde a etapa inicial da formação. Numa formação para a pesquisa, supõe-se a interseção entre os discursos científico e pedagógico; para tanto, as posições de docente e discente passam a ter sentidos específicos, tais como sugerem as designações *orientador* e *orientando*. Já nas outras designações que concernem à formação para a pesquisa, tais como: *linha de pesquisa*, *área temática de pesquisa*, *grupo de pesquisa*, *grupo de orientação*, *grupo de trabalho* se encontra sinalizado o aspecto coletivo da prática de pesquisa acadêmica e do seu ensino. O pedagógico, assim, no que se refere à pesquisa, realiza-se em comunidades, onde se inicia e desenvolve o processo de formação do pesquisador, em cursos de pós-graduação da universidade.

A pesquisa e a formação de pesquisadores advêm de políticas governamentais destinadas a promover e sustentar a formação; entretanto, sendo os sujeitos, em seus contextos, que concretizam essas políticas, os dispositivos legais, de certa forma, se amoldam conforme a interpretação produzida em seus contextos, assumindo feições peculiares; compreende-se, desse modo, que sejam produzidos sentidos de reprodução/transformação, nas práticas vivenciadas pelos sujeitos. Os programas de pós-graduação, com suas linhas de pesquisa, os grupos de pesquisa, grupos de orientação, são espaços de formação que vão assumindo identidades peculiares. Cabe aos grupos de dentro de uma linha de pesquisa da instituição a realização da interlocução sistemática dirigida à produção de pesquisa; e cada grupo está em relação com outros grupos mais distantes com os quais compartilha a *produção*, unidos pelo interesse teórico e a dimensão da formação propiciada.

A Análise de Discurso (AD), hoje, está estabelecida como uma das possibilidades teórico-analíticas disponíveis ao pesquisador na área de humanidades. Constituída na área de formação em Letras, estende-se a múltiplas áreas; a disciplina possui identidade reconhecida, capaz de fazer sentido a novos pesquisadores, nos diversos territórios onde se espraia. A multiplicidade de grupos e a grande produtividade de pesquisas em Análise de Discurso atestam a mobilização crescente da memória da área.

Subjetivação e Construção da Disciplina

Pêcheux (1990), refutando o sentido de ciência régia, como construto pronto aplicado à realidade, designou a Análise de Discurso como uma *disciplina de interpretação*, destacando assim a natureza discursiva que supõe a heterogeneidade e a mobilidade do construto teórico. Uma disciplina, sem o estatuto de ciência, destaca o exercício, embora se configure como dotada de uma identidade específica, decorrente das posições teóricas assumidas que a caracterizam.

Desse modo, a formação suscita que essas posições a respeito do quadro epistemológico de fundação da disciplina sejam reconhecidas, e esse reconhecimento supõe que se torne objeto de estudo e de aprendizagem; trata-se de uma prática que privilegia o lugar acadêmico, pois requer estudo sistemático da relação entre os postulados e os procedimentos analíticos concernentes à disciplina. A noção de interpretação (Pêcheux, 1990) destaca a deriva do sentido, indicando que as análises discursivas realizadas não pretendem completeza, mas variam conforme as perspectivas dos interpretantes, na junção entre estrutura e acontecimento que caracteriza o discurso, tal como postulou o referido autor.

Uma disciplina se constitui pelo movimento de estabilização e desestabilização, representado pela participação dos sujeitos que produzem sentidos historicamente na apropriação dos saberes que retomam do campo estabilizado. Nesse processo, os sujeitos em formação, com o trabalho de produção de sentidos representado em suas pesquisas, participam da construção coletiva dos saberes que constituem a memória da área teórica, concebida como heterogênea e aberta a novos sentidos. Assim, a memória da área teórica, sendo retomada, é reconstituída e reformulada na pesquisa, manifestando-se na textualização do trabalho, pela escrita. Assim se materializa a filiação à área pelo sujeito-pesquisador que nela faz a sua inscrição; e à medida que novos textos de pesquisa despontam, como formulações intradiscursivas que remetem ao interdiscurso da área, reforça-se a possibilidade de novas leituras e, conseqüentemente, novas retomadas da mesma.

Essa rede de pesquisas, heterogeneamente, constitui o interdiscurso da análise de discurso e forma a memória da disciplina como uma região do conhecimento. Em estudo anterior (Mutti, 2008) sobre a formação inicial na licenciatura, situamos formação como o processo no qual o sujeito constitui o seu próprio lugar de enunciar o discurso pedagógico de sua área de ensino, interpretando os referenciais, numa apropriação singular manifestada nos textos escritos para obter a titulação. Já a formação continuada suscita ampliação progressiva dos modos de participar da construção coletiva dos saberes que constituem a memória discursiva da área, pelo sujeito, com os estudos teóricos sobre especificidades identificadas quanto aos fundamentos teóricos e da análise no adentramento da experiência com pesquisa; parece comprovar-se assim

que a docência da análise se enlaça com a produção de análises, fertilizando-se mutuamente.

Enunciar a pesquisa significa preservar a área retomada e, ao mesmo tempo, sua alteração; a identidade reconhecida nesse movimento, condição de inscrição na área, depende da participação na comunidade que pratica e ensina a pesquisa. Bauman (2003) teoriza sobre o desejo de pertencimento a uma comunidade, a um grupo, destacando que estão em jogo, nesse processo, relações imaginárias nas quais se ressalta a de sentir-se em segurança, dentre outras expectativas positivas sobre o que se poderá compartilhar no grupo. O autor assevera, não obstante, que pertencer a uma comunidade afeta também o sentimento de liberdade; todavia, pondera ele que “[...] não podemos ter as duas [segurança e liberdade] ao mesmo tempo e ambas na quantidade que quisermos” (Bauman, 2003, p. 11) Afirma ainda que a permanência em uma comunidade demanda ser avaliado constantemente; uma admissão, não sendo definitiva, coloca os sujeitos num lugar de suspensão, na expectativa não somente de obter, mas de garantir o seu espaço no grupo.

A posição de pesquisador demanda passar por instâncias de avaliação instituídas, e esse fato, apesar da apreensão de ser avaliado, também é fator de distinção, afetando o sujeito não somente na sua formação inicial, mas também após a titulação, na formação continuada; a posição de docente de pesquisa é fortemente olhada e governada, não apenas externa, mas internamente pelos próprios sujeitos.

Assim, por exemplo, a designação *orientando* situa não somente que o trabalho de pesquisador precisa da parceria de outro sujeito – o *orientador*, que confere, para além do sentido de dependência, também uma distinção ao aluno pela própria filiação. Nessas condições, supõe-se então que, em se filiando aos já-ditos da área, o estudante faça a sua formação inicial no curso, encontrando o seu lugar de enunciação no discurso da pesquisa em análise de discurso. Esse discurso está presente nas formulações dos autores de referência e tem ressonância junto aos interlocutores que compõem o contexto, constituindo uma coletividade peculiar, da qual fazem parte os colegas, o orientador, outros docentes-pesquisadores da mesma instituição e de outras, os membros das bancas de avaliação, os autores conhecidos pessoalmente com quem se pode travar um diálogo ou aqueles sobre os quais se fala, nossos conhecidos pelos seus escritos, retomados e interpretados. Poder-se-ia dizer que o rumor das tantas interpretações dos sujeitos faz com que uma disciplina tenha vida.

Formação e Escrita

É sobretudo por meio da produção escrita, que apresentará as marcas do contexto em que se ancorou, que se faz a inscrição do sujeito com seu trabalho na memória coletiva da disciplina, pois tornar-se sujeito-pesquisador supõe que ocupe a função-autor (Orlandi, 2006), constituindo-se como autor na área

de análise de discurso. Mobilizam-se parcerias e apoios institucionais que convergem para a concretização do principal produto da formação pleiteada, o texto, a materialidade resultante de todo o processo compartilhado entre sujeitos autorizados para tanto. O pesquisador-autor suscitará leitores e contribuirá, com a sua produção, para novos debates que significam retomadas da área, levando adiante também as marcas do contexto em que se ancorou, capaz de passar a figurar na memória coletiva mais ampla da área, à disposição para ser retomada.

A apropriação do referencial teórico-analítico, feita em meio a uma rede complexa de enunciados discursivos que devem fazer sentido ao sujeito que os emprega em sua pesquisa, supõe o trabalho de recriação desses sentidos, sempre com diferença, manifestando-se no nível da formulação, pela escrita. A pesquisa se concretiza pela escrita, numa textualidade escrita. Desse modo, faz-se a afirmação de uma voz, com seu efeito de singularidade, que aponta ao coletivo que produz sentidos. Cada nova escrita em Análise de Discurso atesta que essa área também é de constituição dinâmica, movimentada pelas enunciações dos sujeitos, representadas nos novos textos produzidos; mas não se tem garantia de que uma nova textualização de pesquisa vá durar na memória da área; o fato de ser esquecida ou lembrada dependerá do impacto da apropriação em relação ao interesse dos debates em dado contexto, em dado tempo, sob determinantes de natureza sócio-histórica.

Cada produção textual na área entra no coro de vozes surtindo efeito uníssono, mas fala com o timbre da própria voz. A posição de aluno-pesquisador está constantemente a nos mostrar que o modo de aprender é variável, que o produto da aprendizagem é singular, mesmo que carregado de outras tantas vozes; não obstante, essa singularidade não é propriamente de ordem individual, pois aponta ao coletivo do qual emerge. Desse modo, a formação de um implica a formação do outro, nos contextos de formação, e esses sentidos podem ser encontrados nos textos produzidos por dado grupo, nas ênfases que os caracterizam.

Na escrita se representa com maior evidência o modo como se foi afetado pelos textos referenciais que circulam no grupo, e há que se dizer que em cada grupo circulam referenciais de uma área de modo parcial. Toda referência a uma área é incompleta, falha... haveria como apreender o pretendo todo de uma área do saber? Seria possível uma leitura plena? Lidamos com interpretações de sujeitos, quando ensinamos e aprendemos. Incidimos os nossos trabalhos nos textos referenciais que mais nos afetam, aos quais nos apegamos. Pensar e sentir não estão separados; o desejo de ser analista de discurso não independe do prazer em realizar a análise. Essa relação é complexa, pois uma análise de discurso pode fincar-se irredutivelmente em modelos consagrados e produzir sentido convergente, mas também pode enfatizar a recriação numa perspectiva divergente, desde que se faça reconhecida como da Análise de Discurso (AD).

No caso da formação do analista de discurso, na linha aqui enfocada, destaca-se em especial a análise, a qual faz parte da textualização da pesquisa. Em dissertações de mestrado, teses de doutorado, ensaios de iniciação científica,

nessa área de estudos, espera-se encontrar uma análise que se distinga e particularize seu modo de incluir-se na área. Em sua escrita [da análise] materializa-se o fazer do pesquisador [analista] como autoria, dando visibilidade ao seu pertencimento à comunidade de leitores e produtores de análises de discurso.

Formação: os textos fundadores da disciplina e os outros textos

Os textos fundadores da Análise de Discurso remetem ao seu principal autor, Michel Pêcheux, e outros autores que compartilharam essa fundação; há várias obras que nos contam esta história da disciplina no contexto francês, dentre as quais salientamos *A inquietação do discurso*, de D. Maldidier (2003) e *L'Analyse du discours*, de Francine Mazière (2005). O resgate dos contextos, das condições de produção do construto teórico-analítico que compõe a disciplina tem importância para preencher lacunas, responder a questões que o referencial suscita. De qualquer modo, a formação do analista demanda a leitura das obras fundadoras e, ainda, de seguidores que desenvolveram a teoria a partir de seus estudos e pesquisas, que hoje representam um vasto acervo.

O próprio referencial discursivo nos indica que uma apropriação teórico-analítica está também sujeita à deriva do sentido. Desse modo, o pensamento do autor, manifestado nos textos que abarcam a sua obra, não se dá a conhecer inteiramente na nossa leitura, pois esta tem os limites das nossas próprias condições; haverá, portanto, sempre algo a suscitar novas leituras, novos comentários, na busca de compreensão das noções e procedimentos da disciplina. Na nossa formação, lemos e releemos diversas vezes os textos fundadores. A obra nunca se revela a nós completamente, ou melhor, não conseguimos saber tudo sobre o autor e sua obra, e nisso também reside um pouco do fascínio que um autor exerce sobre os seus seguidores; essa atração é fomentada à medida que encontra eco no interesse dos demais membros do grupo de estudiosos, ensejando debates.

No caso da obra de Michel Pêcheux, ele mesmo lhe dá o estatuto de uma disciplina de interpretação e, com isso, podemos entender que o quadro de postulados está definido, são sistemáticos, mas não isentos de novas possibilidades de interpretação; o autor, assim, enfatiza o movimento dos sentidos produzidos pelos sujeitos nas condições de existência, sob influência das condições de produção. Em sua própria teoria, observa o desdobramento da interpretação, indicando três épocas de seu desenvolvimento, de 1969 a 1983 (Pêcheux, 1993). Como constatamos no estudo (Mutti, 2005b) desse texto de Pêcheux, a obra e seu autor, fundador de um campo do saber, mantém-se viva à medida que pode ser alvo de apropriação em novas enunciações de pesquisadores, suportando inclusive retomadas de sentido contestatório, assim como o próprio autor demonstrou em sua metarreflexão.

Entretanto, em muitos trabalhos acadêmicos de pesquisa, a referênciação

do autor-fonte dirige-se ao aprofundamento, ou seja, ao resgate do caminho que levou o autor a formular uma noção e a fazer uma articulação entre noções diversas. Caracteriza-se assim a formulação de um comentário sobre as noções; estas passam a ser objeto de conhecimento, e quem produz sentido nessa posição ocupa a posição de produtor de sentido teórico também. No caso da análise do discurso, há muito a explicitar, a estudar, a enfatizar no enfoque dos fundamentos teóricos e analíticos da disciplina, sem pretender esgotá-la, pois o construto permite esta abertura. A formação passa por essa demanda, sendo possível que algum elemento ainda não formulado possa emergir durante a apropriação da teoria.

Entendendo-se que a formação do pesquisador está estreitamente ligada ao contexto onde ocorre, cada grupo produz a sua interpretação do referencial teórico da análise de discurso com base na ênfase a elementos da teoria que são retomados, mas também nas ênfases de alguns temas, levados à análise; as identidades dos grupos que praticam a análise de discurso consolidam-se nessas condições.

Desse modo, pode-se dizer que as releituras da Análise de Discurso são mediadas por textos de autores que interpretaram a disciplina em novos contextos e, sob novas condições de produção, deram vida a esse campo, ressignificando-o. De qualquer forma, a memória da disciplina é reconstituída quanto a aspectos que fazem sentido a cada nova problemática de pesquisa. Toda formação demanda que os pesquisadores lidem com faltas, lacunas que emergem na apropriação teórica.

O vasto arco que integra a disciplina de Análise de Discurso representa o conjunto de significações que, de algum modo, apontam aos textos fundadores e propiciam uma mediação; inclusive, muitas vezes os novos textos passam a ser os discursos fundadores, pois se tornaram definidores, direcionadores de sentidos a novas interpretações. No contexto brasileiro, a título de exemplificação, podemos citar a obra de Orlandi (2005), autora e formadora de analistas de discurso. Entende-se que comentar também é teorizar, é reapresentar o pensamento do filósofo tal como o percebemos, as articulações pelas quais montou a sua teoria, por meio da leitura de seus textos.

Assim como o analista de discurso é um sujeito histórico, sua análise será historicizada; desse modo, a formação lida com a ilusão do um – do pertencimento à área – e o real de incompletude de seu modo de identificação. O que pode o analista de discurso? Pode retomar pressupostos da área em que se insere, a partir da utilização de elementos da teoria-análise, como uma ferramenta para responder à problemática de repensar a realidade vigente objetivada em sua pesquisa. E ao lidar com o heterogêneo do discurso, com as derivas do sentido, o resultado de cada análise não contorna exatamente o real, embora a ele aponte.

A disciplina de interpretação, como Pêcheux designa a Análise de Discurso, torna-se peculiar porque o analista vai ter que mostrar na materialidade da linguagem, de natureza verbal ou não verbal, o funcionamento do discurso; o que interessa é evidenciar na análise o modo como as materialidades registram

as imbricações do social na linguagem relacionada à noção de discurso; os esforços convergem para a análise do discurso que está objetivado.

É, portanto, nessas práticas de pesquisa, onde ocorrem as atividades de ensino e elaboração de trabalhos de pesquisa, que, seguindo Pêcheux (1999), entendemos que a memória da área se redescobre, movimenta-se o seu contorno; a memória da área é reconstituída na enunciação de cada análise que se ensaia e se efetiva, buscando atender às demandas da nova pesquisa; a cada movimento voltado ao desejo de praticar a análise, a tensão desta retomada da teoria inquieta o analista, que se depara com o desafio de textualizar sua pesquisa de acordo com os princípios e procedimentos que reconhece como análise de discurso.

A Análise de Discurso se caracteriza pela demanda de efetivar uma análise, imbricados, como foi referido, os princípios teóricos e os procedimentos (Orlandi, 1999). Mas esta concretização não se dá de imediato, é como uma trilha a ser forjada, de acordo com os pressupostos que já se tem. São tantas, em número cada vez mais crescente, as retomadas da área em novas pesquisas. Acredita-se que essas retomadas todas, da formação discursiva representante do construto teórico fundador, não se dão de uma mesma maneira, não se tem garantia de que se conservem de todo, o discurso fundador se historiciza de diferentes formas em contextos variados nos quais fazem sentido.

O Pesquisador e seu *Corpus*: a falta, o excesso e o estranhamento

Um dos problemas com que se depara o analista de discurso é o recorte a ser operado no *corpus* empírico para constituir o *corpus discursivo* a partir do qual são organizados e aplicados os procedimentos descritivos e interpretativos que constituem o modo de trabalho da Análise de Discurso (AD). Essa dificuldade deve-se à natureza da disciplina que não segue critérios empíricos ou positivistas. De maneira consensual, os estudiosos partilham a ideia de que nada existe preestabelecido entre os diversos objetos de estudo dessa disciplina e os recursos que a linguística oferece, uma vez que cada *corpus* instaura questões específicas e, em função dessas questões, são mobilizados diferentes conceitos. Dessa forma, a escolha de um aspecto linguístico e/ou enunciativo a ser focalizado em detrimento de outro, assim como de um procedimento analítico em detrimento de outro, depende da dinâmica do discurso, a ser observada pelo analista, aí implicados o sujeito submetido à ordem da ideologia e do inconsciente, a memória estruturante do dizer e o sentido opacificante. Essas três noções que, em qualquer pesquisa em AD, deverão estar sempre presentes como dispositivos operatórios explicitados e/ou substratos teóricos das práticas interpretativas introduzem uma maneira peculiar de abordar o objeto discursivo.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao movimento pendular que

traça permanentemente um trajeto entre análise e teoria, como um fio que corre de um a outro ponto, em que são trabalhados, em inter-relação, diferentes campos do conhecimento. Uma das preocupações fundamentais na *costura* entre a análise e a teoria é estabelecer o ponto de equilíbrio entre a demanda da reflexão linguística e enunciativa e a demanda da reflexão sobre a exterioridade teórica convocada; em outras palavras, evitar reduzir a análise ao estrito formalismo da língua¹ e evitar transformá-la (a análise) em estudo de um dos campos das ciências sociais, o que provocaria uma rarefação do processo interpretativo proposto pela AD. Portanto, o que vai determinar o sucesso da análise de discurso é a compatibilidade entre a mobilização dos princípios teóricos definidos para o entendimento do objeto de estudo, intrinsecamente ligados à subjetividade e à historicidade, e o reconhecimento de aspectos linguístico-enunciativos constituintes do *corpus* em estudo a elas relacionados.

Para uma Sistematização Teórica dos Caminhos Analíticos

Nesse processo de afinamento ou regulação metodológica, algumas operações são requeridas do pesquisador em termos de observação do *corpus*. É dessas operações que se pretende tratar a partir de três conceitos-chave: a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento*. Esses conceitos aqui tomam uma dimensão, pode-se dizer operacional, de reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não como dispositivos técnicos, de caráter formalista ou empírico. Ao contrário, tais conceitos podem e devem abrigar inúmeros e incontáveis modos do dizer e do não-dizer. Assim, numa dada conjuntura histórica frente a um dado acontecimento, aquilo que é dito demais, aquilo que é dito de menos e aquilo que parece não caber ser dito num dado discurso, constitui-se numa via possível, mesmo que preliminar e genérica, de identificação de elementos a partir dos quais poderão se desenvolver os procedimentos de análise do *corpus*. Esse parece ser o rumo tomado por vários analistas em AD.

Pêcheux (1990), por exemplo, considerando o entrecruzamento de três caminhos – o do acontecimento, o da estrutura e o da tensão entre descrição e interpretação –, desenvolve uma análise a partir daquilo que *falta* na estrutura do enunciado *On a gagné*: quem ganhou? ganhou o quê?. Essa falta, de ordem sintática, define o que da estrutura deve ser trabalhado em termos da interpretação do acontecimento, no caso, a improvável vitória de François Mitterrand que se efetivou nas urnas por ocasião das eleições à presidência da República na França em 1981.

Authier-Revuz (2004)², na análise desenvolvida no texto *O lugar do outro em um discurso de falsificação da história*, a respeito de um texto que nega o genocídio dos judeus no III Reich, identifica, de um lado, a *falta* de termos que deveriam necessariamente aparecer como: estrelas amarelas, guetos, prisão em

massa, comboios, registros etc., mas que são silenciados e, de outro, o *excesso* de termos relativos a atos de discurso, tais como: dizer, redizer, declamar, repetir, chamar etc. e de gêneros e formas materiais de discurso como confissão, testemunho, mentira, propaganda, comentário, carta, jornal etc. A identificação pela autora da “[...] onipresença de certos temas vs ausência de outros termos ingenuamente esperados” (Authier-Revuz, 2004, p. 242) permitiu-lhe, no caso específico, apontar um deslocamento estratégico no discurso analisado, cujo objetivo era estabelecer uma simetria fictícia entre *a verdade revisionista*, fundada no anti-semitismo e no anti-sionismo, e o referente histórico. Vê-se, então, que assim como *a falta*, o *excesso* também estabelece o ponto a partir do qual o processo de interpretação pode ser realizado pelo analista.

Outro conceito aqui apresentado é o *estranhamento*. Um exemplo ocorre em Ernst-Pereira (2004), no texto *O discurso da exclusão nos contos de fadas*³, em que são surpreendidos elementos da ordem do inesperado. O propósito era estudar o discurso infantil sobre os contos de fadas, investigando como crianças, em fase escolar, compreendem tais histórias e como expressam, em seus discursos, os significados da feminidade e masculinidade a partir da exposição às histórias, *Rapunzel* dos Irmãos Grimm e *Procurando Firme* de Ruth Rocha, e da posterior elaboração de um texto. Em uma das sequências discursivas analisadas, *A Linda Flor ficou com pena da Rapunzel e aí ela arrumou um jeito de Rapunzel fugir com ela*, a pequena autora apresenta algo estranho aos contos de fadas tradicionais, relacionado ao interdiscurso: a princesa é salva por uma personagem feminina e não por um príncipe, o que implica no alijamento do homem como salvador e provedor. Essa inversão de perspectiva histórica consiste na sobreposição da solidariedade à rivalidade e disputa entre mulheres em prol das benesses de algum príncipe. Há a quebra da ordem esperada e o efeito, um tanto desconcertante, expõe a possibilidade, no caso, de o amor encontrar-se representado na ligação entre duas personagens femininas e não entre uma personagem feminina e outra masculina. A mulher, na sequência analisada, situa-se em relação à outra mulher. Não há pausas ou interrupções como nas elipses (da ordem da falta) ou como nas incisões (da ordem do excesso) (cf. Haroche, 1992). O estranho, por um processo osmótico, nesse caso, serve-se da própria estrutura narrativa, sem alterá-la, para se fazer representar.

Num outro trabalho (Ernst-Pereira, 2008), a autora focaliza sua análise no *estranhamento* que se opera a partir de elementos presentes na linearidade significativa que provocam ruptura na ordem sintática. O trabalho⁴ perseguiu rastros deixados, no discurso do sujeito negro, da construção da identidade branca que ele foi obrigado a desejar. Tentou mostrar o conflito que se instaura no corpo e na palavra do sujeito a partir da análise de diferentes formas de autodesignação. Uma das sequências analisadas – *Sou, melhor dizendo, estou sendo, uma mistura de asiático com afro-descendente* – apresentou uma construção perifrástica⁵ inesperada frente às condições de produção desse discurso que, juntamente com o uso da glosa metaenunciativa *melhor dizendo*, permitiu interpretar uma zona intermediária que coloca o sujeito imaginariamente num

não-lugar, fazendo-o escapar da negatividade implicada em ser negro, imposta historicamente. Observe-se que, neste caso, combinam-se o *estranhamento* (a construção perifrástica) e o *excesso* (a glosa metaenunciativa).

Ressaltamos que os três conceitos aqui em jogo – a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento* – devem ser interpretados numa dupla dimensão: a do intradiscurso (materialidade discursiva) e a do interdiscurso (memória discursiva), uma vez que a AD trabalha um objeto inscrito na relação da língua com a história. A partir daí, podemos tentar explicitá-los da seguinte forma:

a) a *falta* – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida (ou não) pela gramática, que provocam determinados efeitos de sentido, diferentes daqueles que ocorreriam, caso esses elementos se fizessem presentes na linearidade significante; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que, embora esperados em função do espaço discursivo, das formações discursivas e das condições de produção em jogo, não incidem nessa linearidade.

No primeiro caso, ela se constitui num lugar em que são criadas zonas de obscuridade e incompletude na cadeia significativa com fins ideológicos determinados; no segundo, cria um vazio que visa, na maioria das vezes, encobrir pressupostos ideológicos ameaçadores.

A *falta* pode ocorrer, no nível intradiscursivo, através de diferentes processos de ordem sintática e lexical em que algo previsto pela estrutura gramatical não se materializa linguisticamente. Tem-se, nesse caso, estruturas lacunares que: a) impedem a emergência de sentidos ligados à memória de outro dizer, sentidos possíveis, mas colocados fora do discurso por um processo derivado ou da imposição pelo *silenciamento*, como o que acontece por exemplo nos regimes ditatoriais em que a palavra é censurada pelo outro⁶, ou pela *falha* que, junto com o esquecimento, são elementos que constituem a memória; b) mascaram as diferenças entre posições-sujeito diferenciadas, dando, ao enunciado, um efeito de consensualidade.

Alguns desses processos normalmente são interpretados, aos olhos da gramática tradicional, como formas de dizer, vinculadas às intenções estéticas de quem as usa. Aqui elas têm outro estatuto. Ligam-se às determinações históricas de quem as produz. Enquadram-se nesse caso, por exemplo: a elipse, concebida como uma *falta necessária* pela gramática (cf. Haroche, 1992), as reticências, o zeugma, certas omissões de determinantes, as nominalizações que apagam o agente, as passivas sintéticas ou analíticas também com o apagamento do agente, substituições lexicais cujo termo substituinte é genérico etc.

Já a *falta*, relacionada mais diretamente à ocultação de elementos do interdiscurso de uma dada formação discursiva que só poderão ser resgatados a partir do apelo aos exteriores da linguística⁷, provoca um contingenciamento discursivo. Isso se estabelece em função de determinadas condições de produção históricas e/ou enunciativas, referentes à relação do sujeito com o objeto de que fala, com a língua que fala e com o interlocutor com quem fala;

b) o *excesso* – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está

demasiadamente presente no discurso. Consiste: 1) no uso de incisivas, considerado na gramática como um *acrêscimo contingente* (cf. Haroche, 1992), de intensificadores ou na repetição de palavras ou expressões e orações. Tais usos, na perspectiva aqui adotada, constituem-se em *acrêscimo necessário* ao sujeito que visa garantir a estabilização de determinados efeitos de sentido em vista da iminência (e perigo) de outros a esses se sobreporem; 2) na reiteração incessante de determinados saberes interdiscursivos que tomam formas diferentes no intradiscurso, mas mantêm os mesmos pressupostos ideológicos com vistas ao estabelecimento. Em suma, trata-se, nos dois casos, de buscar estabelecer provavelmente a relevância de saberes de uma determinada formação discursiva através da repetição.

c) o *estranhamento* – estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa *fora* do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma *desordem* no enunciado. Aqui se dá o efeito de *pré-construído* através do qual *um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente*, rompendo (ou não) a estrutura linear do enunciado. Possui como características a imprevisibilidade, a inadequação e o distanciamento daquilo que é esperado.

Tais critérios encontram-se na dependência dos propósitos do analista e de sua perspicácia e conhecimento para identificar as infundáveis formas que o dizer e o não-dizer podem tomar. Pretendeu-se, sem sacrificar as exigências do rigor conceitual da AD e a trama teórica que a compõe, como também a complexidade envolvida nos procedimentos analíticos, auxiliar quem se inicia nas trilhas do discurso, tematizando três conceitos que podem constituir pontos de encontro da linguística com a ideologia e o sujeito. No entanto, trata-se, em certa medida, de categorizações e, como tais, são redutoras; mas dado o seu caráter didático, talvez possam se revelar úteis no processo de desautomatização que deve caracterizar a leitura do analista.

Finalização

De posse dos três conceitos – a falta, o excesso, o estranhamento – considera-se que o analista tem em mãos ferramentas que, possivelmente, o ajudarão a constituir o *corpus* e a produzir a sua interpretação como analista de discurso. A análise, dotada de um componente criativo, precisa ser capaz de surpreender o leitor por sua diferença. A análise de discurso suscita progressivo adentramento no ofício, como um ateliê no qual a cada prática mais se abre o saber sobre o objeto.

Desse modo, a formação do analista de discurso, transcendendo, sem ser excludente, o fato de saber analisar o *corpus* específico de uma pesquisa estrita, é um modo de subjetivação mais abrangente que transforma a sua relação com

a linguagem no próprio cotidiano. Entendemos que a formação, passando pela iniciação tutelada nos primeiros ensaios, continua reclamando pertencimento, o qual será regulado pelas próprias comunidades que atuam na área. Importa mobilizar-se para interagir com o outro no grupo e, sempre, com o outro do referencial teórico-analítico, sempre revisitado para buscar respostas às realidades que se nos deparam no mundo em movimento refletido nos *corpora* que estabelecemos em nossas análises. Essas disposições para continuar pesquisando tornam-se “[...] efeito de identificação assumido e não negado”, como indica Pêcheux (1990, p. 57). Uma teoria, sendo profícua para os sujeitos que a empregam, permanece viva, fazendo-lhes sentido.

Recebido em fevereiro de 2011 e aprovado em setembro de 2011.

Notas

- 1 Estamos tratando evidentemente da materialidade discursiva que consiste numa relação determinada entre a língua e a ideologia, distinta da ordem da língua que se esgota nas unidades e nas relações internas do sistema.
- 2 O trabalho da autora é aqui tomado como exemplo, tendo em vista os pontos de contato entre a teoria da enunciação que desenvolve e os estudos em AD.
- 3 Texto apresentado na ANPOLL em 2004, referente à pesquisa *(Re)invenção de histórias sem fim. O discurso de exclusão em contos de fadas*. A sequência citada foi retirada de uma redação elaborada por uma criança de 3ª série, do sexo feminino, do Ensino Fundamental.
- 4 Texto apresentado no CELSUL em 2008, *Do corpo à palavra: o efeito sujeito* em que é estudada a relação entre os elementos sócio-históricos e o processo identificatório do sujeito negro.
- 5 Essa forma perifrástica enquadra-se no presente progressivo (presente do indicativo do auxiliar *estar* mais o gerúndio) para exprimir o presente atual.
- 6 Por exemplo, a censura que houve à palavra *prostituta* do título da peça de Sartre *A prostituta respeitosa*, encenada aqui no Brasil na época da ditadura. Considerada imprópria por ferir aos *bons costumes* foi obrigada a ser retirada e, em seu lugar, foram colocadas reticências.
- 7 Trata-se aqui especificamente dos diferentes campos das ciências sociais: história, antropologia, sociologia etc.

Referências

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. O Lugar do Outro em um Discurso de Falsificação da História. A respeito de um texto que nega o genocídio dos judeus no III Reich. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Entre a Transparência e a Opacidade**. Um estudo

- enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. P. 239-257.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Arrêts sur Mots**: l'épreuve de la langue dans l'énonciation et l'écriture. 2006. Mimeo.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. **O Discurso da Exclusão nos Contos de Fadas**. 2004. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho de Análise do Discurso – GT de AD na Associação Nacional de Pesquisa em Linguística e Letras – ANPOLL, Maceió, 2004.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. **Do Corpo à Palavra**: o efeito sujeito. 2008. Trabalho apresentado no Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul – CELSUL, Porto Alegre, 2008.
- ERNST-PEREIRA, Aracy. **A Falta, o Excesso e o Estranhamento na Constituição/ Interpretação do Corpus Discursivo**. 2009. Trabalho apresentado no IV Seminário de Estudos em Análise do Discurso - SEAD, Porto Alegre, 2009.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.
- MAZIÈRE, Francine. **L'Analyse du Discours**. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.
- MUTTI, Regina Maria Varini. Análise de Discurso e Ensino de Português: o que interessa ao professor. **Entrelinhas**, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, ano II, n. 1, jan./abr. 2005a. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=1&s=9&a=5>>. Acesso em: 16 ago. 2009.
- MUTTI, Regina Maria Varini. Formar-se para Ensinar Linguagem: a interpretação do licenciando. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. P. 01-15.
- MUTTI, Regina Maria Varini. O Primado do Outro sobre o Mesmo... In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina L. **Michel Pêcheux e a Análise do Discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005b. P. 281-286.
- ORLANDI, Eni P. **Discurso e Leitura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni P. A Análise de Discurso em suas Diferentes Tradições Intelectuais: o Brasil. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina. **Michel Pêcheux e a Análise do discurso**: uma relação de nunca acabar. São Carlos: Claraluz, 2005. P. 75-88.
- PÊCHEUX, Michel. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, Michel. **A Análise de Discurso**: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993. P. 311-318.
- PÊCHEUX, Michel. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre et al. (Org.). **O Papel da Memória**. Campinas: Pontes, 1999. P. 49-57.

Aracy Ernst-Pereira possui Mestrado (1980) e Doutorado (1994) em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Paris III, Sorbonne-Nouvelle (2001). É professora titular da Universidade Católica de Pelotas, atuando no Programa de Pós-Graduação em Letras. Temas de pesquisa: discurso proverbial, reescrituras de contos de fadas, corpo e subjetividade, ideologia e ensino, discurso e redes sociais.

E-mail: aracyep@terra.com.br

Regina Maria Varini Mutti possui Mestrado (1980) e Doutorado (1993) em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É Docente Colaboradora Convidada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Educação Arte Linguagem Tecnologia. Temas de pesquisa: Educação, Linguagem, Discurso, Texto, Ensino, Currículo, Formação.

E-mail: reginamutti@terra.com.br



Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores

Gilberto Lacerda Santos

RESUMO – Uma Pesquisa Longitudinal sobre Professores e Computadores.

O artigo relata uma pesquisa longitudinal, realizada em sete anos, por meio de seis dissertações de mestrado conduzidas por professores da rede pública de ensino do Distrito Federal acerca do uso do computador por seus pares em exercício no ensino fundamental, e norteada pelas seguintes questões: de que forma o professor pode utilizar a tecnologia da informática para conceber seu próprio material didático? Que critérios devem pautar a escolha de dispositivos informáticos suscetíveis de apoiarem o seu trabalho pedagógico? Qual o impacto da informática educativa na organização do trabalho pedagógico? As respostas encontradas permitem que elaboremos uma série de recomendações para a formação docente a partir da consideração da educação mediada pela informática como condição de pertinência da escola, como objeto de investigação e como desafio ao trabalho docente.

Palavras-chave: Computadores na Educação. Pesquisa Longitudinal. Professores e Computadores.

ABSTRACT – A Longitudinal Research about Teachers and Computers.

The article is an account on a longitudinal research which was carried out along the period of seven years. This research was based on six master's degrees dissertations on the use of computer in education, which were written by teachers from the Federal District (FD) Public Schools. Here are the questions the mentioned dissertations based on: how can teachers use computers to produce their own didactic material? How can they choose computer devices to support their tasks? What is the impact of computers in the organization of their pedagogic work? The findings allowed the preparation of a series of recommendations for teacher training considering the use of computers in education as a school relevant condition, as an object of investigation, and a way to challenge teaching.

Keywords: Computers in Education. Longitudinal Research. Teachers and Computers.

Introdução

Este texto apresenta o resultado de uma investigação longitudinal, com duração de sete anos, em torno das aplicações pedagógicas do computador por professores em exercício no ensino fundamental. A investigação se deu por meio da orientação acadêmica de seis dissertações de mestrado sobre diferentes possibilidades de integração do computador na educação fundamental, dissertações estas conduzidas por seis professores da rede de ensino do Distrito Federal. Portanto, o foco do trabalho foi alinhavado em torno das dissertações de mestrado enquanto um *corpus* disponível para uma metarreflexão, alicerçada em torno de categorias internas e também de questões de investigação externas às mesmas. As categorias foram as seguintes: compreensão da Sociedade Informacional, compreensão da sala de aula na Sociedade Informacional e recomendações para a formação docente. Quanto às questões de investigação, elas foram as seguintes: de que forma o professor pode utilizar a tecnologia da informática para conceber seu próprio material didático? Que critérios devem pautar a escolha, pelo professor, de dispositivos informáticos suscetíveis de apoiarem o seu trabalho pedagógico? Qual o impacto da informática educativa na organização do trabalho pedagógico?

A título de conclusão, o trabalho aponta respostas para estas questões e indica referenciais para as categorias de análise consideradas. Também avança a ideia de que todo e qualquer impacto na organização do trabalho pedagógico decorre da construção de uma nova concepção da escola na sociedade emergente. Tal condição é ainda trabalhada unicamente em espaços restritos e em determinadas áreas de conhecimento, como se não fosse uma prioridade do campo da educação como um todo.

Este trabalho, cuja essência foi objeto do painel *Tecnologias na educação presencial e a distância: questões para a formação docente*, apresentado no XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), em Recife (PE), se insere em uma problemática que, já há algum tempo, vem mobilizando pesquisadores em todo o mundo: como formar professores para usar a informática na educação. Trata-se de uma problemática complexa porque, enquanto as novas gerações parecem estar mais abertas e disponíveis para a apropriação da linguagem de informação, comunicação e expressão decorrente do uso da Informática, tem-se a impressão de que seus professores enfrentam muitas dificuldades para usufruírem, explorarem e introduzirem o computador em sua prática docente. Diante dessa problemática, questiona-se: como conduzir os professores a aderirem a essas inovações envolvendo-as em uma perspectiva educativa? Como proceder nessa situação que desafia a escola?

É claro que as respostas para essas perguntas diferenciam-se de acordo com o meio e o momento social considerado. No entanto, independente da realidade vivenciada, a instituição escolar precisa assumir o compromisso da qualidade como forma de otimizar as transformações que a circundam e assegurar sua

identidade educativa. Nessa perspectiva, repensar a educação a partir dessa nova realidade, e dos desafios que ela traz consigo, requer a compreensão da função docente diante das possibilidades oferecidas pela informática educativa. Afinal, o papel do professor na consolidação de uma nova mentalidade pedagógica, na preparação dos cidadãos para a Sociedade Informacional emergente (Castells, 1999) e na adequação do sistema educativo aos desafios propostos por esta nova sociedade é inquestionável. Nesta perspectiva, a escola tradicional, de funcionamento linear, alicerçada em materiais didáticos estáticos e centrada na ação e no conhecimento do professor, não subsiste mais incólume. Face ao movimento avassalador que ocorre na sociedade como um todo, há um amplo mal-estar instaurado no ambiente escolar, cujas dinâmicas de ensino e aprendizagem não integram princípios fundamentais da Sociedade Informacional, tais como a autonomia, a independência na busca de conhecimentos, a capacidade de autoformação, o pensamento hipertextual, a criatividade, entre outros, que demandam um modo de funcionamento risonômico, alicerçado em materiais didáticos dinâmicos e centrado na corresponsabilização do aluno pelo seu próprio processo de construção de saberes.

Dentre muitos e muitos pesquisadores, a compreensão dos meandros das relações educativas no mundo virtual é objeto de pesquisa de autores como Hillz (1995), que foca sua atenção nas novas possibilidades de aprendizagem colaborativa em rede; Moore (1993), que, no campo da educação não presencial, propõe a teoria da distância transacional; Harasim, Hiltz, Turoff e Teles (2005), que buscam revelar como as Novas Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão (NTICE) podem ser utilizadas no ensino fundamental, médio, universitário e em educação de adultos; Peters (2006) que procura estabelecer as bases de uma didática do ensino a distância; Palloff e Pratt (2005), que têm como objeto de investigação as relações estabelecidas entre alunos e conhecimentos em dinâmicas de educação mediadas por tecnologias. No cenário acadêmico brasileiro, podemos citar nomes tais como Kenski (2003), que se dedica a discutir os suportes tecnológicos e as ações docentes em situação de educação a distância; Silva (2000), que busca situar o hipertexto e as tecnologias digitais na nova sala de aula; Barreto (2002), que se preocupa com a formação de professores para atuar na sala de aula virtual; Oliveira (2003), que discute a mudança paradigmática na educação decorrente da influência das tecnologias digitais; Belloni (2005), que introduz e debate o conceito de mídia-educação; Pretto (1996), que discute o futuro da escola na Sociedade Informacional; Dias (2007), que aponta as possibilidades educativas múltiplas e inovadoras do hipertexto; Moraes (2003), que defende a exploração educativa do ciberespaço por meio de uma pedagogia libertadora. De nossa parte, também nos associamos a esses pesquisadores e defendemos a adoção de um novo modo de formação de professores (F2) em oposição aos modos tradicionais de formação docente (F1), como caminho de se preparar novas gerações de profissionais da educação (Lacerda Santos, 2005).

A Educação Mediada pela Informática como Condição de Pertinência da Escola

A educação mediada pela informática, apesar de vir surgindo gradativamente como prática pedagógica há várias décadas, é ainda uma abordagem extremamente inovadora na sala de aula e no trabalho docente. Constitui um importante desafio para formadores de formadores, professores em sala de aula e responsáveis por políticas públicas para o setor, como enfatiza Lacerda Santos (2004). Congregando várias práticas e possibilidades educativas, como a educação a distância, o uso do software educativo e a Internet como instrumento de aprendizagem, a promoção da educação mediada pela informática requer um repensar da escola, da sala de aula e da própria organização do trabalho pedagógico. Assim sendo, muito se tem pesquisado acerca das possibilidades da informática educativa, das suas vantagens e limitações. Mas, quais são suas reais possibilidades com relação ao enfrentamento dos problemas da educação nos dias atuais? O acesso às NTICE, em especial à informática, vem desenvolvendo novas formas e estruturas do pensamento, necessárias para a navegação na Internet – a rede mundial de pessoas, para a exploração de ambientes virtuais de aprendizagem, para a autoaprendizagem em situações de educação a distância e para a exploração pedagogicamente significativa de softwares educativos. Temos aí um movimento de mão dupla em que as novas estruturas que vão sendo construídas com apoio das NTICE exigem constantes inovações tecnológicas, tanto materiais quanto intelectuais, que deem suporte a elas. A escola, quando inserida nesse contexto, desempenha um papel importantíssimo na consolidação do sujeito, considerando a necessidade de propiciar continuamente a construção de saberes significativos. Paralelamente a esse processo de apropriação da informática e das demais NTICE pela instituição escolar, há todo um movimento de ressignificação das disciplinas escolares e de reestruturação de seu tratamento didático. Este movimento é baseado em novas estruturas de pensamento, próprias da Sociedade Tecnológica, de agir e discernir na dinâmica de novas linguagens de comunicação e expressão. Desta forma, conectar a escola à Sociedade Informacional corresponde a assegurar a pertinência da própria instituição escolar em sua tarefa de formar sujeitos capazes de uma atuação plena como cidadãos da Sociedade Informacional. É o que articulam Lacerda Santos (2005), em defesa da necessária emergência de um novo modo de formação, Ferreira e Lacerda Santos (2009), em defesa da adoção da educação colaborativa em rede, e Silva (2000), em defesa da sala de aula interativa.

Como indicam os inúmeros trabalhos realizados sobre este tema, em seus mais diferentes matizes, não existem fórmulas pedagógicas miraculosas para que as escolas possam integrar adequadamente as NTICE em sua dinâmica de funcionamento. Qualquer que seja o rumo da discussão, é senso comum que o professor é ator protagonista deste processo, como evidencia Zulian (2005),

para quem na atuação docente repousa o pertencimento da escola à Sociedade Informacional e sua pertinência no que diz respeito à formação para a cidadania nesta nova sociedade.

A Educação Mediada pela Informática como Objeto de Investigação

Considerando o exposto, procuramos desvelar bastidores dessa problemática por meio do acompanhamento de processos de formação continuada de seis professores da rede de ensino fundamental do Distrito Federal, interessados pela questão da integração de NTICE na sala de aula, em diferentes contextos e situações. Estas seis investigações, todas realizadas sob a forma de dissertações de mestrado em educação, delimitam a investigação relatada neste artigo e sistematizada em torno da análise dos resultados obtidos por cada mestrando – todos agora mestres em educação –, a partir de subsídios da Teoria de Representações Sociais de Moscovici (1984) e por meio de três categorias de análise: compreensão da Sociedade Informacional; compreensão da sala de aula na Sociedade Informacional; e recomendações para a formação docente. O público-alvo de nossa metarreflexão, isto é, o grupo de seis mestrandos cujas dissertações de mestrado foram realizadas sob nossa orientação acadêmica, tem em comum o fato de ser constituído por professores do ensino fundamental preocupados com o uso de tecnologias na educação. E também o fato de que estes professores procuraram a formação continuada, em um curso de mestrado em educação, com o objetivo de melhor compreender seu próprio papel docente face às possibilidades educativas proporcionadas pelas NTICE. Nesse sentido, todos eles estão situados na dimensão anunciada por Zeichner (1998) ao tratar das aproximações entre professores-pesquisadores e pesquisadores acadêmicos.

A investigação de Feitosa (1999), professor da área de Música, girou em torno da concepção de um dispositivo de formação continuada de professores de educação musical no ensino fundamental. A investigação de Brito (2000), professor da área de Química, teve como objetivo a concepção, o desenvolvimento e a aplicação de um ambiente educativo multimediatizado para apoiar o trabalho pedagógico referente ao ensino-aprendizagem de cálculos estequiométricos. A investigação de Iunes (2001), professora da área de Matemática, abordou a natureza dos contratos e dos destratos didáticos que ocorrem, na sala de aula, em relações educativas em que a informática é empregada como meio facilitador da educação matemática. Por sua vez, a investigação de Neves (2002), também professora da área de Matemática, focalizou a formação de conceitos geométricos no contexto dos projetos de trabalho mediados pelo software *Cabri Geomètre*. Já a investigação de Fonseca (2005), professor da área de Biologia, teve como objetivo a identificação do papel da Internet como mediadora do ensino e da aprendizagem de conteúdos dinâmicos em geral e da

Educação Ambiental em particular. Finalmente, a investigação de Zaks (2005), professor da área de Informática Educativa, buscou analisar a natureza dos procedimentos pedagógicos ocorridos em relações educativas mediadas pelo computador na Escola Normal de Brasília, à luz da teoria vygotskiana e dos pressupostos da pedagogia de projetos.

Por trás de cada dissertação de mestrado assim conduzida, por trás das diferentes questões de pesquisa formuladas pelos próprios mestrandos para darem forma a seus respectivos trabalhos, outras questões de investigação, formuladas em outro plano e vinculadas a um procedimento metarreflexivo longitudinal, criam um fio condutor unindo todos os trabalhos. Tais questões fornecem também subsídios para a construção de uma compreensão da educação mediada por tecnologias como problemática de investigação crucial para a formação das novas gerações de professores. Assim sendo, as investigações de Feitosa (1999) e Brito (2000) referem-se ao desenvolvimento, pelo professor, de aparatos tecnológicos suscetíveis de mediar suas relações educativas, na perspectiva de otimizá-las pelo apoio à ação de ensinar e ao ato de aprender. A questão de pesquisa que decorre destas duas investigações refere-se ao professor autor de tecnologias educativas e é a seguinte: de que forma o professor pode utilizar as NTICE para conceber seu próprio material didático?

Por outro lado, as investigações de Neves (2002) e Fonseca (2005), centradas na utilização de meios didáticos desenvolvidos por terceiros (um software de educação matemática no primeiro caso e um curso de educação ambiental a distância no segundo caso) referem-se aos pré-requisitos, em termos de formação inicial e continuada, necessários para que o professor possa situar-se adequadamente face ao uso de recursos de informática educativa em seu trabalho pedagógico. A questão de pesquisa que decorre destas duas investigações refere-se ao professor usuário de tecnologias educativas e é a seguinte: que critérios devem pautar a escolha, pelo professor, de dispositivos tecnológicos de apoio ao seu trabalho pedagógico?

Finalmente, as investigações de Iunes (2001) e Zaks (2005), com um intervalo de quatro anos entre ambas, referem-se ao modo de uso das tecnologias na educação, aos procedimentos didáticos que devem ser adotados pelos professores para que os meios tecnológicos cumpram adequadamente seu papel de apoiadores da intervenção didática. A questão de pesquisa que decorre destas duas investigações refere-se ao professor educador por meio de tecnologias educativas e é a seguinte: qual o impacto das tecnologias educativas na organização do trabalho pedagógico?

Este conjunto de seis dissertações de mestrado constitui então, para o orientador de todas elas, um único e coeso objeto de pesquisa, no qual a prática da educação mediada por tecnologias emerge como uma problemática cuja pertinência reside não apenas na indicação de limites e possibilidades de diferentes tecnologias na educação, mas, sobretudo, na maneira como professores experientes as abordam enquanto meios de apoio ao ensino e de promoção de aprendizagens significativas, na perspectiva proposta por Ausubel, Novak e

Hanesian (1978). Conforme discutimos no item anterior, trata-se de uma problemática de investigação inapelável para a compreensão da escola necessária para fomentar o exercício da cidadania plena na Sociedade Informacional, cujo contorno as próprias dissertações de mestrado, aqui tomadas como referência, indicam de forma inequívoca por meio do papel atribuído ao professor pelos seis pesquisadores, e também por meio da postura deles próprios, em busca de formação continuada para melhor compreenderem e se situarem nesta nova sociedade emergente.

Ao analisarmos as dissertações dos seis professores-pesquisadores sob esta ótica, bem como sua produção acadêmica no curso de Mestrado em Educação, constatamos que algumas características são comuns a todos eles e os situam em uma mesma perspectiva face à escola e à organização do trabalho pedagógico. Todos eles são altamente implicados com a natureza complexa e desafiadora de sua profissão. Todos eles são da mesma geração e obtiveram suas formações iniciais no mesmo período. Todos eles veem nas tecnologias ferramentas suscetíveis de renovar a atuação do professor e o papel social da escola. Todavia, todos eles apontam inúmeras resistências da escola à mudança e à promoção da integração pedagógica NTICE e estão imbuídos do objetivo de encontrar novos caminhos para a transformação da relação educativa. Todos eles percebiam suas próprias investigações de mestrado como instrumentos de explicitação, para a classe docente, do potencial educativo dessas tecnologias. Enfim, todos eles, por meio de seus trabalhos, contribuíram para a discussão em torno dos processos educativos mediados por tecnologias.

Para a condução desta investigação longitudinal, adotamos uma metodologia fundamentada na observação dos percursos dos professores-mestrandos, não vistos isoladamente, mas interconectados por uma intenção que perpassou cada um dos trabalhos de pesquisa realizados: elucidar qual a natureza dos desafios a serem enfrentados para que se possa formar professores para a educação mediada por NTICE. Mesclando observação das interações diretas com os orientandos e análise documental de suas dissertações de mestrado, este trabalho é decorrente do projeto de pesquisa *Tecnologias Interativas na Educação: estudo de possibilidades de trabalho pedagógico através do emprego de recursos telemáticos e de aplicativos multimídia*, parcialmente financiada pelo CNPq e pela FAPDF.

A Educação Mediada pela Informática como Desafio ao Trabalho Docente

As seis dissertações de mestrado que foram objeto desta investigação longitudinal permitiram que construíssemos um quadro bastante interessante acerca de representações dos professores em exercício sobre a Sociedade Informacional, a sala de aula nessa sociedade e os requisitos de formação docente para nela atuar. Vejamos uma síntese dessas representações, coletadas e

analisadas nas dissertações de mestrado em foco.

Compreensão da Sociedade Informacional

De modo geral, os professores analisados nas dissertações de mestrado consideram a Sociedade Informacional como um fato inquestionável e incontornável, a ponto de serem igualmente incontornáveis seus impactos no seu público-alvo direto, ou seja, as crianças na sala de aula. Consequentemente, eles avançam coletivamente a ideia de que é necessária uma ação imediata para que os professores em geral adotem posturas condizentes com a educação mediada por tecnologias, em todas as suas vertentes. Apesar de avançarem em direções distintas, em todas as dissertações de mestrado é evidenciada a necessidade de o professor tomar as rédeas deste processo e investir mais intensamente na produção de seu próprio material didático baseado em NTICE, na medida em que essa inserção é possível e altamente desejável. De modo geral, a compreensão da Sociedade Informacional é construída com incursões na teoria da Cibercultura de Lévy (1999), teórico bastante lido pelos professores da rede de ensino do Distrito Federal que se interessam por este tema. É fundamental evidenciar que todos eles também compartilham a noção de que existe um incômodo generalizado entre os professores na lida com seus alunos que são cidadãos de dois mundos: a escola, com seus ritos e estruturas, e a sociedade em plena transformação, permeada por novas linguagens de informação, comunicação e expressão.

Compreensão da Sala de Aula na Sociedade Informacional

A dita *nova* sala de aula é compreendida segundo diferentes concepções pelos professores analisados por nossos seis mestrands. Alguns trabalhos sugerem que o professor seja protagonista das relações educativas mediadas por tecnologias, o que requereria formação específica para o manuseio de determinadas ferramentas. Outros sugerem que o professor, no momento em que isto se fizer necessário, recorra a um outro professor ou técnico, especialista no manuseio de ferramentas, a fim de obter assessoria em seu trabalho docente. O trabalho de Fonseca (2005) avança na direção da sala de aula virtual, edificada por meio de estratégias de educação a distância, em que todos, alunos, tutores e professores, compartilham toda a experiência e a responsabilidade pelos processos de ensino e de aprendizagem. Enfim, trata-se de uma questão de pesquisa em aberto. O tema do professor-autor é retomado em todos os trabalhos, em diferentes graus de autoria. Enquanto os dados coletados por Brito (1999) propõem que os professores tenham que, necessariamente, conhecer ferramentas de autoria e criar seu próprio material didático, os dados analisados por Iunes (2001) propõem que o professor se sirva do material didático informatizado,

associando-o à prática docente, à sua vivência, intervenção igualmente proposta por Neves (2002) e por Zaks (2005). Aí também há matéria de pesquisa, que envolve análise de necessidades de formação de professores em exercício e análise curricular de cursos de Pedagogia, que formam professores para atuar em relações educativas mediadas por NTICE.

Recomendações para a Formação Docente

Considerando os dois indicadores anteriores, os mecanismos de formação de professores atualmente em voga são automaticamente questionados. É consenso em todos os trabalhos que a escola, que tradicionalmente tem como tarefa exclusiva possibilitar a aprendizagem de conceitos e informações, precisa repensar seu modo de funcionamento, uma vez que, com a emergência de uma sociedade altamente baseada no trânsito de informações em tempo real, instaura-se um novo paradigma segundo o qual é preciso que se esteja em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo, conforme pondera Kenski (2003). Nas seis dissertações, vários elementos podem ser identificados como eventuais integrantes de um currículo de formação de professores para a educação mediada por NTICE. Vejamos os que consideramos principais:

- Elementos formativos para o manuseio de ferramentas de desenvolvimento de materiais didáticos;
- Conteúdos disciplinares referentes à compreensão da Sociedade Informacional e de seus impactos na organização do trabalho pedagógico;
- Conhecimento sólido em Psicologia Cognitiva;
- Conhecimento sólido dos componentes curriculares (conteúdos) a fim de poder criar alternativas para sua abordagem em situação mediada;
- Experiência concreta em aprendizagem mediada por tecnologias.

Com relação às questões de pesquisa anunciadas no item anterior, e diretamente vinculadas à nossa meta-investigação, a primeira delas era sobre os modos de utilização das NTICE, por parte do professor, para conceber seu próprio material didático. As investigações de Feitosa (1999) e Brito (2000) fornecem subsídios para que formulemos a resposta de que não existe forma pré-estabelecida. A criatividade do professor, elemento que tampouco é explorado em cursos de formação docente, é um instrumento essencial para que seja assegurada a dinamização da sala de aula interativa e a reinvenção dos materiais didáticos, sejam eles convencionais ou inovadores, em função de necessidades específicas de relações educativas específicas.

A segunda questão era sobre os critérios que devem pautar a escolha, pelo professor, de dispositivos tecnológicos de apoio ao seu trabalho pedagógico. As investigações de Neves (2002) e Fonseca (2005) indicam que tal escolha

deve ser baseada na consideração de três variáveis: características do conteúdo, características dos alunos, características dos dispositivos. Aí também não existem fórmulas pré-estabelecidas e a capacidade de discernimento do professor é ferramenta essencial, para a qual a formação inicial e a formação continuada são importantes subsídios.

Finalmente, a terceira questão, sobre o impacto das tecnologias educativas na organização do trabalho pedagógico, pode ser respondida a partir do conteúdo das investigações de Iunes (2001) e Zaks (2005). Segundo ambos os professores-pesquisadores, que adotaram pressupostos e contornos distintos, a utilização de recursos tecnológicos na educação não garante mudanças na forma de ensinar e aprender. Tais recursos servem como ferramentas no auxílio da construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de alunos e professores. No entanto, é a escola, entendida como espaço de construção de conhecimentos e de socialização do saber, como um ambiente de discussão, de troca de experiências e de elaboração de uma nova cidadania, que poderá contribuir na formação do indivíduo inserido na Sociedade Informacional, garantindo uma educação voltada para a criatividade, para o prazer, para a autonomia e autorrealização. Todo e qualquer impacto na organização do trabalho pedagógico decorre, portanto, da construção de uma nova concepção da escola, condição ainda trabalhada unicamente em espaços restritos e em determinadas áreas de conhecimento, como se não fosse uma prioridade do campo da educação como um todo.

Recebido em janeiro de 2009 e aprovado em outubro de 2009.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth de. **Informática e Formação de Professores**. Brasília: Ministério da Educação/Proinfo, 2001.
- AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Educational Psychology**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Formação de Professores, Tecnologias e Linguagens**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BRANDÃO, Maria de Fátima Pereira; LACERDA SANTOS, Gilberto; MORAES, Raquel de Almeida; NASCIMENTO, Maria Elenita do; ALMEIDA, Pedro G. R. de; PFITSCHER, Gerson. H.; GUADAGNIN, Renato. **Projeto do Curso de Licenciatura em Informática**. Brasília: Universidade de Brasília, Departamento de Ciência da Computação, 1996.
- BRITO, Sérgio Luiz. **Computador como Meio de Comunicação Pedagógica no Ensino de Química: concepção, desenvolvimento, aplicação e avaliação de um ambiente multimidiatizado para apoiar o estudo de cálculos estequiométricos**. 2000. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DIAS, Ângela Álvares Correia. Olhar Hipertextual: uma perspectiva bakhtiniana da inclusão de imagens na sala de aula. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL *AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA*, 2007, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2007. Disponível em: <<http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/aacd.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2008.

FEITOSA, Sebastião Gonçalves. **Vídeo Toque**: uma proposta metodológica para formação continuada a distancia em música. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 1999.

FERREIRA, Deller James; LACERDA SANTOS, Gilberto. **Scaffolding Online Discourse in Collaborative Ill-structured Problem-solving for Innovation. Informatics in Education**, Vilnius, Lituânia, v. 6, p. 115-138, 2009.

FONSECA, Aisha. **A Internet como Mediadora de Ensino e Aprendizagem de Conteúdos Dinâmicos em Educação Ambiental**: um estudo de caso. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

HARASIM, Linda M.; HILTZ, Starr Roxanne; TUROFF, Murray; TELES, Lúcio. **Redes de Aprendizagem**: um guia para ensino e aprendizagem on-line. São Paulo: Editora SENAC, 2005.

HILLZ, Starr Roxanne. Teaching in a Virtual Classroom. **International Journal of Educational Telecommunications**, Charlottesville, VA, AACE, v. 1, n. 2, p. 185-198, jul. 1995.

IUNES, Silvana Maria Silva. **Contratos e Destratos entre Informática e Educação Matemática**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

KENSKI, Vani. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. Campinas: Papirus, 2003.

LACERDA SANTOS, Gilberto. A Internet na Escola Fundamental: sondagem de modos de uso por professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 29, n. 2, p. 303-312, 2004.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Ciência, Tecnologia e Formação de Professores para o Ensino Fundamental**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MOORE, Michel. Theory of Transactional Distance. In: KEEGAN, Desmond. **Theoretical Principles of Distance Education**. London and New York: Routledge, 1993. P. 54-76.

MORAES, Raquel de Almeida. Aula Virtual e Democracia. **Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, ano 32, n. 159 e 160, p. 119-130, 2003.

MOSCOVICI, Serge. The Phenomenon of Social Representations. In: FARR, Robert; MOSCOVICI, Serge (Org.). **Social Representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 3-69.

NEVES, Regina da Silva Pina. **Formação de Conceitos Geométricos no Contexto dos Projetos de Trabalho Mediada pelo Cabri Geomètre**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Elza Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. Campinas: Papirus, 2003.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **Aluno Virtual**: um guia para trabalhar com estudantes on-line. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

PETERS, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2006.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com Futuro** - educação e multimídia, Campinas: Papirus, 1996.

SILVA, Marco. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Editora Quartet, 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. Gestão Comunicativa e Educação: caminhos da educação. In: BACCEGA, Maria Aparecida (Org.). **Comunicação & Educação**. São Paulo: ECA/USP/Salesiana, 2002. P. 16-25.

ZAKS, Isaak de Souza. **Informática no Ensino Fundamental na Escola Normal de Brasília**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

ZEICHNER, Kenneth. Para Além da Divisão entre Professor-pesquisador e Pesquisador Acadêmico. In: FIORENTINI, Dario; GERALDI, Corinta; PEREIRA, Elisabete (Org.). **Cartografias do Trabalho Docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. P. 93-124.

ZULIAN, Margaret Simone. O Professor como Agente de Mudanças: ideias de uma formação inovadora. In: IV ENCONTRO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 2005. **Anais...** Lajeado: Univates, 2005. P. 1-7.

Gilberto Lacerda Santos é doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília, Ph.D. em Educação pela Universidade Laval (Canadá), Pesquisador do CNPq, Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: glacerda@unb.br



A Mestria da Palavra e a Formação de Professores

Leandro de Lajonquière

RESUMO – A Mestria da Palavra e a Formação de Professores¹. A formação de professores e a educação das jovens gerações são pensadas, neste texto, como cara e coroa do único laço social e discursivo que o *homo sapiens* pode habitar como tal. A mestria da palavra, derivada de sua própria equivocidade, é inerente ao desdobramento do laço social e, portanto, trata-se da peça chave dos processos educativos e formativos. Entretanto, as empreitadas atuais, no Brasil, de formação de professores segundo o figurino da *educação a distância* constituem a mais nova versão do antigo voto perverso de formatarmos a potestade educativa e formativa da mesmíssima palavra sem a qual não há laço social algum.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação de Educadores. Transmissão.

ABSTRACT – Word Mastery and Teachers’ Training. In this text, teachers’ training and the education of young generations are thought of as two faces of the single social and discursive bond which *homo sapiens* can inhabit as such. The mastery of the word, derived from his own misunderstanding, is inherent in the unfolding of the social bond and, therefore, a key element to the educative and formative processes. However, in Brazil, the current endeavors in teachers’ training according to the standards of distance learning constitute the newest version of the perverse ancient vow of formatting the educative and formative power of the very same word without which there is no social bond.

Keywords: Distance Learning. Teacher Training. Transmission.

Há algumas décadas, os ditos *problemas de aprendizagens*, bem como, o assim chamado *fracasso escolar* – espécie de primo-irmão – ocuparam em demasia os espíritos pedagógicos no Brasil. Não por acaso, nesses anos todos, grandes esforços institucionais foram realizados, com o intuito de promover cursos de *especialização em psicopedagogia clínica* destinados, em particular, a professores da escola primária, supostos antídotos contra os males da educação nacional.

No entanto, há certo tempo, outra preocupação parece ter passado a dominar os debates pedagógicos no país, qual seja a *formação de formadores*. Assim, autoridades nacionais, estaduais e municipais, bem como personalidades acadêmicas, vêm travando um acalorado e diversificado debate, porém centrado num ponto consensual: toda escola reclama de um professor e esse, por sua vez, de uma formação profissional. Fato curioso, por sinal, pois o deslocamento temático parece dar a entender que, enquanto faltavam, antes, aos professores em exercício certos saberes técnicos complementares, agora, as forças vivas da pedagogia nacional consideram que o que faz falta no Brasil são, simplesmente, professores que se prezem nas escolas.

Até agora nenhum dos debatedores, autoridades sempre revezadas nas diferentes instâncias da Nação, deteve-se a justificar a sua demora na tomada de consciência dessa mais *nova necessidade pedagógica*. Por outro lado, as coordenadas consideradas indispensáveis ao exercício professoral, bem como ao processo formativo necessário de ser percorrido para, assim, alguém vir a se desempenhar como mestre ou formador perante orelhas e olhares mais ou menos atentos, mais ou menos sentados nas carteiras escolares, constituem não só a matéria mesma do dissenso, senão também, das acusações mútuas proferidas pelas personalidades partícipes do debate atual.

O dissenso no debate nacional em torno da formação profissional versa, há décadas, sobre a identidade e qualidade dos saberes técnicos e didáticos que o mestre, ou formador, deve possuir: o futuro mestre deve se apropriar de tal ou qual didática ou metodologia do ensino reputada mais eficaz que as outras? No entanto, atualmente, é também particular objeto de dissenso a possibilidade de que a mesmíssima formação de formadores venha a acontecer quase que totalmente a distância, graças ao uso das sempre novas tecnologias de comunicação². Muitos dos opositores a essa novíssima oportunidade oferecida pela internet insistem, ao contrário, na necessidade da tradicional presença física regular e cotidiana, embora não apresentando mais argumentos que o simples hábito histórico. Dessa forma, instalou-se no Brasil um novo dilema no interior da formação de formadores: é necessário, ou não, que futuros formadores e formadores já em exercício se encontrem *tête-à-tête* durante um certo tempo e com certa regularidade?

Pessoalmente, creio que a forma simples como está posta a nova controvérsia pedagógica no Brasil mascara aquilo que está em pauta no (des)encontro³ entre todo formador em exercício e futuro formador, além de quaisquer especificidades, mas, muito particularmente, no interior do campo da formação específica de profissionais da educação. No presente ensaio, pretendo me deter no desdobramento d'*isso*, em pauta em todo encontro formativo e, assim, assinalar que as atuais iniciativas estatais de se formar formadores a distância são, apesar das aparências, mais da mesma conhecida pseudo- formação profissional, peça chave de nosso desolador panorama escolar.

O Sexo do Mestre?

Costuma-se dizer dos psicanalistas que tornam rebuscado o que é simples. Embora possa ser verdade, em certo sentido, até certo ponto e em certas circunstâncias, no que tange à atual preocupação pedagógica, creio, pessoalmente, que bem podemos nesta ocasião nos servir da psicanálise para, ao contrário, reduzi-la a sua máxima simplicidade e, assim, darmos a nossa contribuição a esse debate nacional que, hoje, toma conta até das manchetes de nossos jornais.

Formar formadores não é algo tão inusitado, como se pensa atualmente em nosso país, algo que mereça o concerto de saberes supracientíficos ou o recurso a uma parafernália técnico-didática, sempre já ultrapassada pelo simples e implacável passo do tempo.

Para os psicanalistas, toda a formação de professores advém sempre da mesma questão em pauta desde que o homem é homem e, portanto, desde que a uma geração lhe siga uma outra: todo professor entranha o endereçamento da *palavra* de um *mestre* a um *discípulo* nos assuntos objeto de profissão.

No entanto, esse caráter, em certo sentido simples do assunto em pauta, não significa que o mesmo possa ser objeto de controle, previsão e, portanto, que para o mesmo possamos dar isso que todo mundo demanda, ou seja, garantias de rápido sucesso e eficácia. Em suma, o fato de alertarmos para o seu caráter corriqueiro e mundano não retira da formação de formadores a sua intrínseca fragilidade. Diríamos, mais ainda, que é precisamente a Psicanálise quem restitui a fragilidade no seio de toda experiência formativa, e, assim, o caráter indeterminado da mesma, enquanto o atual discurso psicopedagógico reducionista hegemônico, ao contrário, dela nada quer saber.

Nesse sentido, a formação de formadores – ora comuns, ora especializados, para se desempenharem em qualquer nível de educação formal, ou nas situações para-formais mais díspares que possamos imaginar –, é um processo aberto de passagem de uma posição a outra no campo da palavra e da linguagem, um giro trans/formador de *discípulo* a *mestre* de um discurso qualquer.

Todo professor⁴ deve professar – confessar, ensinar, preconizar, apregoar, propagar, fazer votos, prometer, ter afeição, amizade, conforme reza o dicionário Aurélio (Ferreira, 1986) da língua portuguesa – e, para tanto, deve se lançar à

fala, à *enunciação*, à *palavra*. Em suma, um professor tanto enuncia sentenças quanto professa verdades.

Por outro lado, quando um professor professa, seus alunos de plantão ficam calados, mudos, mesmo que o gabarito pedagógico pressuponha que eles possam fazer perguntas, manifestar dúvidas, ou declarar publicamente o embotamento intelectual que eles até podem experimentar na aula perante os assuntos em pauta no professor.

Obviamente, os alunos podem falar todos ao mesmo tempo e, mais ainda, ao mesmo tempo em que o pretendido professor tenta professar, mas, nesse caso, não há de fato professor algum. Pois, no professor, alguém fala, enquanto outros escutam. O primeiro é mestre, falante, e os segundos são discípulos, mudos, porém nada surdos. O mestre é sujeito de um discurso, enquanto todo discípulo é aquele que, num primeiro momento, é, em certo sentido, *infans* – privado da palavra ou da implicação inerente à fala no seio do discurso.

A formação de professores ou de formadores é, ou deveria ser, uma formação de mestres. O debate em torno de suas condições de possibilidade deveria sempre considerar que é disso que se trata, isto é, das condições dos discípulos virarem mestres *de* e *em* algo discursivo para orelhas alheias. No entanto, creio que é precisamente d' *isso* que nada se quer saber nos dias de hoje.

Talvez, um pouco desse esquecimento obedeça ao fato de que a nossa própria língua nacional mantém em uso, no corriqueiro dia a dia, o termo *mestre* para aquele que dirige cerimônias, aquele que dirige operários da construção (mestre de obras) e para aquele que obtém um *mestrado* como dignidade universitária (já tampouco muito digna em tempos de fartura doutoral). De fato, criança ou jovem nenhum chama ainda de mestre ao professor de escola.

Entretanto, o francês e o espanhol mantêm em uso os termos *maître* – e o feminino *maîtresse* – e *maestro* – e o feminino *maestra* – quando se trata de todo e qualquer professor do primário. Mais ainda, não sem algumas curiosidades. Por exemplo, na língua francesa, *maîtresse* também significa amante, bem como mulher que exerce influência sobre um homem. Em espanhol, uma *maestra* é também chamada pelas crianças de *señorita*, que, no imaginário infantil, é uma mulher que ainda não é casada, isto é, que não participaria, como se dizia antigamente, do comércio sexual e, portanto, que se manteria fora do alcance da castração e do desejo, uma *señorita* tomada, então, só no registro do amor impoluto.

Temos, assim, que uma língua *esquece* aquilo que as outras duas lembram, embora também não querendo saber às claras. De que se trata? O saber da(s) língua(s) indica que toda *mestria* entranha o *recalque* do sexual, isto é, do *desejo*, mas não o seu *rechaço* ou a sua *recusa*. É o desejo e, portanto, a castração própria do mestre, o que o atual debate pedagógico brasileiro sobre a formação de formadores insiste em silenciar.

O exercício da mestria entranha – paradoxalmente – o reconhecimento do desejo em causa no ato. Disse *paradoxalmente*, pois há uma tendência – queda ou voto – em considerar que é mestre, ao contrário, aquele situado fora

do alcance da castração. Porém, devemos distinguir o mestre dos *impostores* da mestria. Que, na formulação lacaniana, a castração se situe, precisamente, embaixo da barra do recalque no *discurso do mestre*⁵ quer dizer isso mesmo: ela opera sob a lógica do recalque, da barra. É por isso também que há discurso do mestre, mas não propriamente mestre do discurso. O exercício da mestria implica o reconhecimento da sujeição à palavra (do discurso como mestre em si mesmo) e, portanto, todo mestre é paradoxalmente aquele que dá testemunho da mesmíssima castração que o anima.

A atual insistência sobre a urgência mesma de se formar professores, bem como o debate em torno de suas coordenadas de efetuação, recusam o fato de que o professor só é reservado a mestres de plantão. De fato, o discurso pedagógico hegemônico no Brasil só quer saber da *impostura* e de suas múltiplas figuras (Pereira, 2008). Por isso mesmo, vemos se impor, de fato, no estado de São Paulo, apesar de algumas vozes pedagógicas contrárias, a formação a distância de professores, graças a meios digitais.

A mais nova das iniciativas governamentais em matéria formativa – mas também iniciativa acadêmica, posto que toda burocracia de Estado precisa do consórcio intelectual universitário – não passa de uma louca pretensão. A oferta de cursos em nível de graduação a distância almeja, no meu entender, que a formação de professores não seja formativa, ou, se ela o for, então, que o seja de qualquer coisa, menos de professores – adultos lançados a endereçar a palavra a crianças e jovens, animados na conquista de um lugar de enunciação no interior de uma tradição pedagógica que se preze. Semelhante pretensão não é uma novidade. Nos dias de hoje, talvez, assistamos, no Brasil, a sua apoteose pareada com o imaginário tecnomaquinário.

A Palavra e as Fraquezas dos Mestres

A pretensão de se formar docentes para o ensino fundamental, valendo-se exclusivamente de meios virtuais, como internet, telões, videoconferências, em suma, da lógica televisiva de formatação da fala, mesmo que os defensores afirmem se tratar de plataformas interativas, finca as suas raízes num sonho profundo e demasiadamente humano: pretende-se evitar que jovens candidatos ao exercício do professor algum campo disciplinar emprestem, aula após aula, as suas orelhas à *palavra viva* de um professor mais velho, em anos e/ou em experiência professoral. Trata-se, então, do voto de não nos havermos com a *palavra*, isto é, de um desejo de não desejar.

A ficção científica de *Fahrenheit 451* (2009) – escrita por Ray Bradbury e consagrada belamente no cinema por François Truffaut – encena uma vida societária *animada* na recusa do desejo. A leitura liberta o jogo da palavra e, portanto, os livros não apenas estão proibidos, mais ainda, quando descobertos são queimados.

A literatura, a poesia, a palavra e o seu próprio brincar ficcional alteram

a dita realidade, à qual os personagens devem estar adaptados com normalidade. E essa é veiculada, uma e outra vez, em tevês onipresentes. Entretanto, a felicidade de telão não consegue silenciar o retorno, no real de uma série de suicídios, do impasse de uma vida melancólica. Mais ainda, cabe dizer que a mesmíssima luz da felicidade televisiva retira toda a sua potência dos telespectadores, assim condenados ao dia a dia.

Na formação via TV encurtadora da distância – para com o ideal? –, é disso mesmo que se trata. Mas o irônico do assunto é que não poucos argumentam a favor do império das novas tecnologias na educação e de sua suposta capacidade de chamar à atenção, de aguçar o interesse no estudo – tudo aquilo que uma formação chamada tradicional não seria capaz de fazer ou de não fazê-lo mais (sic).

Por outro lado, o projeto de se formar professores a distância encontra um arrazoado de justificativas *objetivas* – importantes nas declarações dos auto-denominados *gestores* da política educacional brasileira: a extensão de nosso território, seu baixo custo, se comparada à formação dita tradicional, a suposta e iludida transparência pedagógica de *imagens para todos*, além da velocidade de sua implementação e, portanto, a rapidez em colhermos resultados, dentre outras praticidades numa vida diária já cheia de atribulações.

Costuma-se dizer no nosso Brasil que, quando a esmola é grande, o santo desconfia. Na questão que nos ocupa, temos de convir que os ganhos prometidos com essa parafernália tecnopedagógica são muitos.

No entanto, tenho claro que se fosse de fato possível formar professores graças à lógica televisiva, nós teríamos matado a charada não só do século, mas da própria humanidade.

(In)Felizmente semelhante coisa é impossível, a despeito de ser possível de se ensinar e aprender certas informações, mais ou menos esparsas, veiculadas pelas mídias as mais variadas. Por exemplo, de tanto assistir o *Discovery Channel*, passamos a reconhecer imagens de paisagens e a nos apropriar de certas curiosidades, animadoras de conversas nos jantares entre amigos ou de negócios. Mas, também, a tevê e a internet agenciam certa satisfação, ou *gozo*, uma vez que o *homo sapiens* não vive só de informações mais ou menos espirituosas sobre o planeta, a ecologia etc. Por exemplo, há quem procure para si mesmo satisfação *matando* o tempo, *simplesmente vendo* tevê, outros *encorpam* fantasias eróticas, enchem os olhos de lágrimas ou usam até bonecas infláveis.

No entanto, além de todas essas informações e satisfações mais ou menos imediatas, solitárias ou grupais, agenciadas por meios digitais, há uma diferença impossível de ser formatada entre, por um lado, a viagem fantasiosa de sermos um *Indiana Jones* e, por outro, o fato concreto de que todo arqueólogo deve ter acompanhado, quando jovem candidato, o professor em campo de um já velho arqueólogo. Nesse sentido, também há uma diferença no velho comércio sexual entre uma mulher e um homem, graças ao qual bem pode chegar algum tempo depois ao mundo um bebê, e o chamado sexo mais ou menos interativo, porém virtual, cibernético e infértil.

A língua francesa soube formular essa sentença que – creio – cai como uma luva nestas circunstâncias: *pour faire une omelette il faut casser des oeufs*⁶, isto é, há certas coisas na vida que têm um preço – um custo em esforço ou em implicação subjetiva – para o qual, não há sequer um pequeno desconto.

Pois bem, na formação de formadores não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar suas orelhas à invocação de uma *palavra professoral*, para, após, tomá-la por assalto para vir a se lançar, por sua vez, à aventura da e(a)nunciação⁷.

Eis aqui *o o(i)ssso duro de roer*⁸: como passar de uma posição a outra no interior do campo da palavra e da linguagem? Isto é, de discípulo a mestre.

Sigmund Freud, em 1914, por ocasião de proferir um discurso de saudação pelo jubileu do 50º aniversário do liceu que frequentara, quando jovem, em Viena, afirmou:

Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que, antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns se detiveram a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada. Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados (Freud, 1914, não numeradas).

O título com o qual essa alocução foi incluída nas Obras Completas em língua portuguesa, editadas no Rio de Janeiro, é sumamente ilustrativo: *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar*. Em outras palavras, Freud elucidava aquilo que se processa nas *cabecinhas* de jovens de liceu quando (em)prestam atenção a velhos implicados no professor. Há *algo* na personalidade do *velho* que professa, que influencia, toca, os *jovens* candidatos a e(a)nunciar, por sua vez, as verdades de uma ciência.

O *isso* em pauta, que faz às vezes de embreagem da mudança de posição existencial de *discípulo a mestre* no interior do campo da palavra e da linguagem, não é relativo à clareza e à distinção próprias das ciências, ou ao modo como elas são ensinadas – ensi(g)nadas, colocadas em signos, mostradas, dadas a ver numa tela, por mais colorida que ela seja.

O *isso* está precisamente ligado às curiosas e *pequenas fraquezas* da personalidade daqueles dedicados ao exercício de uma *mestria enunciativa*. A mestria enunciativa deve ser pensada em outro registro, diferente daquele do imaginário controle autoral do discurso, pois, caso contrário, não haveria pequenas fraquezas na personalidade do mestre.

A pretendida formação a distância de/dos professores rechaça simplesmente *isso*, ou seja, trata-se da louca pretensão de transformar em pó o duro osso de toda formação que se preze: as fraquezas da personalidade do mestre fazem precisamente a verdade da mestria. Em suma, sem fraquezas, não há mestria alguma para o mestre e, portanto, toda formação a distância da mestria só reproduz impostura.

Para poder professar o *saber inconsciente* de uma língua epistêmica qualquer, o candidato deve, primeiro, alienar-se nela, para só depois encontrar para si um lugar de fala. A conquista desse lugar é, em si mesma, formativa. Assim, a educação distanciada da palavra professoral, da palavra do mestre ou, simplesmente, da mestria da mesmíssima palavra, nunca será de fato educação ou formação. Se tanto, será uma verborragia de informações, cuja própria praticidade está cifrada no âmago mesmo de um sujeito capaz de dar sustentação a *sua prática*. Em suma, é mais do mesmo do que já vimos – arredondando números – nestes últimos cinquenta anos no nosso país: pseudoformação.

Saber Falar, Saber Professar

Dentre várias lembranças dos tempos de liceu, guardo esta: às vezes vale a pena ensaiar uma demonstração partindo do absurdo. Então, vejamos.

Desde quando é possível um bebê aprender a falar uma língua, assistindo à tevê ou, uma e outra vez, uma ou várias fitas cassetes? O experimento de ciência ficção que proponho consiste em retirar o bebê do simples e mundano convívio com seus pais e colocá-lo em companhia de aparelhos que veiculem mensagens previamente gravadas, videoconferências da geração precedente – é claro, sempre bem alimentado, higienizado e entretido, graças a modernos brinquedos reputados pedagógicos.

A passagem – em si mesmo formativa – da posição de *discípulo* a *mestre* é isomorfa à passagem – também formativa – de bebê à criança, ou seja, ao aprendizado da fala ou da dita aquisição da linguagem. Justamente, a psicopatologia infantil⁹ pode ser pensada como *solavancos* no trânsito da posição *infans* àquela de uma criança capaz de desdobrar a *sua* conquista de um lugar de enunciação no campo da palavra e da linguagem.

Se esse experimento funcionar com os bebês, também funcionará na formação de professores para a rede pública, caso contrário simplesmente não funcionará. Porém, caro leitor, não se preocupe. Eu não pretendo realizar tamanha loucura com a minha filha! Sei intimamente que ele conduz ao pior. A experiência analítica possibilita a conquista desse saber. Também os poetas

sabem d'isso, conforme lembrava com prazer o próprio Freud, que também teve seus livros queimados à temperatura de 451° Fahrenheit.

No entanto, vejamos por que é impossível que um bebê seja, no limite, criado, educado a distância por videoconferências, por mais coloridas e interativas que elas possam ser para, assim, ele virar mais um *formado* da família *sapiens*.

Quando uma criança chega ao mundo, não fala, embora, para a maioria das mães, *o seu bebê* fale. Talvez caiba dizer que ela balbucia na *língua materna*, embora não fale ainda uma *língua de todos*, conforme uma distinção proposta por Alfredo Jerusalinsky (2008). O tempo de infância gasto por uma criança cinde a *linguagem* e, assim, separa *língua* e *fala* ou, se preferirmos, *língua* e *discurso*.

O fato de haver infância implica que a linguagem – o que quer que ela seja – deva, em se tratando dos homens, ser considerada como uma *faculdade de linguagem*, nos termos de Saussure, e não naqueles dos típicos manuais de psicologia do desenvolvimento, nos quais a encontramos ou como um dom natural ou como uma contingência sociológica. Nesse sentido, costuma-se afirmar, no sentido da Ética da Psicanálise, que a criança *está na linguagem*, embora ainda não possa falar de fato.

Nem as máquinas nem os animais falam; ambos rodam numa espécie de linguagem, cujas mensagens conseguem reconhecer na natureza. Já o homem é o único capaz de se deparar com o dilema da compreensão de um discurso, o que faz seu mundo não ser o meio ambiente fechado do signo, mas, sim, o universo, uma e outra vez, aberto do significante.

A passagem da língua ao discurso, ou daquela *materna* àquela outra, *de todos*, reclama – segundo Jerusalinsky – a operação de duas matrizes: a linguística e a edipiana. A primeira permite a captura na língua e, portanto, o fato de a criança vir a falá-la até certo ponto.

Mas é a impressão da segunda sobre a primeira que abre a possibilidade de o locutor designar-se como *eu*, ou seja, de conquistar um lugar de enunciação numa história, um lugar para discorrer e advir. No entanto, o *eu* não significa o locutor como *sujeito*, não esgota seu ser. O *eu* linguístico está na língua e, dessa forma, quando o locutor o empunha, a alteridade da língua é denegada. Nega-se a sua transcendência, mas a língua acaba cavoucando o mesmíssimo ser por dentro e, assim, a sua alteridade volta à tona, volta a ser afirmada, pois o *eu* só refere a um *ato de discurso*.

A operação da *matriz linguística* implica a fala, pois encena a separação do *objeto*, causa do desejo. Porém, o discorrer na língua de todos reclama da separação do S_1 - S_2 , graças à *matriz edipiana*, única capaz de situar o sujeito face à ignorância do seu lugar na série da filiação e, assim, lançá-lo à inter-rogação da verdade. Ambas as matrizes se pressupõem logicamente, ou seja, não há uma prelação evolutiva entre uma e outra.

No entanto, a *entrada* de uma criança na linguagem bem pode, às vezes, operar a dissociação das duas matrizes e, assim, abrir a possibilidade do leque psicopatológico. Nessa indução está em causa aquilo que nosso autor

denomina a *matriz enunciativa*, ou seja, o *jeito* de um adulto – em posição de Outro Primordial – endereçar a palavra a uma criança e, portanto, a singular implicação dos *velhos* na educação dos *seres pequenos*, como eu gosto de enunciar (Lajonquière, 2010).

O fato de não termos sido sempre falantes, de termos atravessado a condição de *infans*, faz desse tempo de infância uma experiência singular – alheia às máquinas e aos animais. A criança está na linguagem, mas, mesmo assim, tem que ser capturada por ela. A captura não é total – a linguagem arma circuitos neurônicos, mas não transmuta a organicidade da célula na materialidade *sutil* da linguagem, lembrando a adjetivação lacaniana.

Assim, há um resto de captura que, por sua vez, exprime-se como a diferença entre *lingua* e *fala*, entrecruzadas sob a forma de quiasma. Em outras palavras, instala na linguagem uma distância diferencial entre a dimensão semiótica e a semântica, cujo deslocamento recorta no horizonte um ponto de fuga por onde se perde a *infância*, não sem deixar seu traço *infantil* sob a forma do *inconsciente*.

A infância é a experiência da transcendência da linguagem. Ela não é uma substância psíquica pré-linguística. Só se pode *ter* uma infância no *après coup* enquanto perdida, isto é, quando não se é mais *infans* (Lajonquière, 2006). A infância é efeito da expropriação operada pela linguagem na transformação da *cria sapiens* em sujeito, na qual o sujeito, enquanto desejante, é uma simples realidade assintótica.

Nesse sentido, devemos deixar de lado a forma costumeira de colocar a pergunta pelas origens da linguagem *na* criança, bem como lembrar da aguda reflexão de Giorgio Agamben (2004): a infância é a origem da linguagem, assim como esta é origem da infância.

Entretanto, recoloquemo-nos a insistente questão: como se transmite a linguagem? Simplesmente, como *uma* fala particular.

Venho, nestes últimos tempos, timidamente pensando que o termo transmissão, quando usado de forma distraída, faz também às vezes dessa árvore que não deixa ver o bosque¹⁰. Se por transmissão se entende a passagem material de algo de um lado a outro, então, a linguagem não se transmite – não *passa* – de um adulto a uma criança.

No homem, há uma diferença entre a disposição biológica à linguagem e o fato de vir a falar no interior de uma língua. O fato de estar preparado para a linguagem se transmite geneticamente de uma geração à outra, porém essa predisposição se perde, caso a criança não seja exposta a *uma* fala de um outro no tempo da plasticidade cerebral.

Lembremos a infelicidade de Vitor, *l'enfant sauvage de l'Aveyron*: não se trata de uma justaposição da cultura sobre a natureza, como comumente se pensa, mas sim, de uma duplicidade no seio mesmo da linguagem. A linguagem humana possibilita a ressonância entre a natureza e a cultura e, assim, a produção de algo novo – o *discurso*. Essa é a sua faculdade.

O *infans* deixa de ser tal, à medida que um outro lhe endereça a palavra e,

dessa forma, estende as fronteiras de um universo aberto. Não há transmissão, no sentido de passagem, de nenhuma mensagem ou comunicação de uma informação. Se, ainda assim, queremos pensar nesses termos, podemos dizer que a criança tão somente recebe uma espécie de mensagem negativa: *lá fora* tem algo que reclama de uma produção para, assim, as duas realidades entrarem em ressonância. A fala adulta invoca o *infans* a deixar de ser tal. A criança acerta por acaso e, na sequência, recomeça *procurando* – sem saber – a razão para o sucesso. Assim, tece-se uma e outra vez o saber próprio da língua sem nenhum recurso a uma instância metacognitiva – isto é, o *saber falar*, assim como também o *saber professorar*, é um saber que não se sabe.

O que faz invocação numa fala? Aquilo mesmo que a faz *uma*, particular, ou seja, a sua própria *equivocidade*.

A meu ver, essa equivocidade *receptada* pelo *infans* é uma invocação ao impossível de sua formatação e, portanto, aquilo que causa a ressonância entre esses dois sistemas distintos, porém contíguos, que são, por um lado, a *língua* e, por outro, a *predisposição à linguagem*. Sem fala não há equivocidade e vice-versa. Que o digam as línguas mortas! Portanto, a fala está em causa na dita transmissão. Da linguagem? Não, de uma língua qualquer. E, claro, a distância, os falantes aparecem como *passadores* de linguagem, como os participantes de uma corrida de revezamento.

Como afirmava Ferdinand de Saussure, a língua é um produto social. É por isso que ela reclama transmissão. Já a linguagem é uma faculdade, dizia o mestre genebrino¹¹. Ela não se transmite. Ela é a mesmíssima condição de possibilidade daquilo chamado transmissão. O que é uma faculdade que não seja nem social, nem natural? É aquilo que gostamos na Psicanálise de chamar função. Em suma, me refiro à *função significante*. Aquela função que entranha *a possibilidade de um significante representar um sujeito para um outro significante*. Ela é necessária enquanto a língua e a fala são contingentes.

Nesse sentido, cabe concluir que nenhum pacote de videoconferências, antigas fitas-cassetes ou modernos CDs, repetidos à exaustão, é capaz de elevar um *signo* à altura de uma *palavra*, de um *dom*, pois a formatação prévia da fala dos seres de carne e osso faz, precisamente, isso mesmo: formata a sua equivocidade da palavra e, portanto, retira do Outro – seja o parental, seja o professoral – que endereça a palavra a seu filho ou a seu discípulo, todas as suas *pequenas fraquezas*, conforme a expressão utilizada por Freud, quando lembrara da personalidade dos mestres na sua alocação no jubileu. Em outras palavras, a formatação prévia e a distância da palavra fazem às vezes de anteparo contra a necessária função significante.

Pois bem, esse experimento só reserva *a priori* para filhos e netinhos dois funestos destinos: ou o mutismo ou a mimética verborragia¹². Em outras palavras, algo diferente da conquista de um lugar de enunciação no interior do campo da palavra e da linguagem, ou, se preferirmos, da conquista de um lugar para se anunciar, uma e outra vez, a verdade de uma língua qualquer e seus singulares *fala-seres*¹³: *isso* duro de roer que se chama *castração*.

Por outro lado, para os candidatos a professores, a formação de professores a distância de/dos professores também reserva melancolicamente os mesmos destinos funestos: ora a apatia mais ou menos muda, ora a mimética verborragia televisiva.

É claro, algum defensor da dita educação a distância poderá lembrar que existe o *autodidata*, que se autoforma ou que se forma a si mesmo no ritmo e nas circunstâncias as mais variadas. Porém, o autodidatismo diz respeito, precisamente, à *implicação de um sujeito*. E, chegados a este ponto, cabe assinalar que, em toda formação que se preze, o discípulo participa precisamente do chamado espírito autodidata. Essa questão descortina outra, relativa aos alcances dos termos ensino e transmissão, conforme veremos a seguir.

Dessa forma, pretender impor o autodidatismo – ou justificar a educação a distância em nome de um autodidatismo sempre possível – às grandes massas populacionais, é como pretender impor, por lei, o orgasmo para todos, e sempre, em todas as circunstâncias que possamos imaginar.

Ensino, Transmissão e Formação

A Psicanálise ensina-se? Sim e não, tudo depende. E se a mesma pergunta fosse feita sobre as matemáticas? Ela também mereceria ambas as respostas.

Ensinar é mostrar, é dar a ver e a ouvir a um outro. Os números e as operações ensinam-se, ou seja, alguém os coloca à mostra, ao alcance de outros. Mas a amostra não é o mundo vivo da matemática. Ela, sozinha, não faz série, assim como uma andorinha não faz verão. As matemáticas são escritas e o fato de escrevê-las, embora possa ser ensinado – mostrado – nada diz da *transmissão* da matemática *como experiência*, ou seja, de que aquele ainda não iniciado no assunto passe também a dar vida aos números e aos símbolos, assim como o primeiro, já formado, o faz. O mesmo ocorre com a Psicanálise, com textos dados à leitura e palestras que invocam seu nome. Em poucas palavras, ensino nenhum – nem presencial, nem à distância – garante uma transmissão e uma formação, sejam quais forem.

Entende-se corriqueiramente por *transmissão* a passagem de algo de um lado a um outro. Por exemplo, o vagar dos vírus de um lado a outro dá lugar a doenças contagiosas. Já os números e os símbolos são como as marionetes, pois precisam que lhes demos vida. O *start* da vida no campo da *linguagem* é dado pela *palavra*. Por isso, todo aquele que professa as matemáticas – mesmo o mais silencioso, carrancudo e solitário dos matemáticos – fala enquanto enche o quadro da sala de aulas; *fala* tanto para si mesmo e seus não iniciados quanto para os números, as letras e os símbolos ainda por vir. É o fazer do matemático em torno da *voz* quem detém o poder de contagiar além de todo contato. É *como se* o vírus das matemáticas pulasse do umbigo dessa voz e, num instante antes de perecer por estar fora de seu meio, fosse pego numa outra colônia. Porém, *é como se...* Trata-se de uma *metáfora*, pois parece não haver de fato o vírus da

matemática, assim como, apesar de a Psicanálise ser uma peste, também não há vírus psicanalíticos vagando pelos ares.

A história fica mais interessante se pensarmos que na transmissão – apesar das corriqueiras aparências em contrário – nada se desloca de um lado. Freud gostava de lembrar: “deves adquirir aquilo que herdas”. Isto é, o não iniciado nada recebe sem se implicar. Eis aí o osso paradoxal duro de roer, esqueleto de toda transmissão: *dever pagar por aquilo que não pode não ser dado*.

Nesse sentido, a todo não-iniciado – na Psicanálise, nas matemáticas, numa língua particular –, lhe é dada a oportunidade de vir a apre(ender a Psicanálise, as matemáticas e uma língua, mas não a experiência em si mesma. As experiências psicanalítica, matemática e linguageira reclamam serem refeitas – de forma autodidata – do outro lado da fronteira. Se cada uma delas não é refeita, fim da história. E não há ninguém para contá-la, ensiná-la, por mais uma vez. Se, ao contrário, a história vingar, haverá mais um na linha de transmissão para assim acrescentar mais um ponto ao conto, mas isso, não só, se sabe depois, quanto só vem, de fato, a ser no só depois. Nada mais oportuno que parafrasear Clément Rosset (1973): *aquilo que aqui chamo transmissão é o resultado do encontro entre o acaso e faculdade de durar*.

Do umbigo da voz – onde aninha a função significante – daquele que ensina, abre-se a possibilidade de uma transmissão. Ensino e transmissão se implicam, embora não sejam redutíveis entre si. Caso contrário, o ensino do que quer que seja é letra morta.

Por outro lado, sem ensino, não há possibilidade alguma de transmissão. Desse ponto de fuga do ensino, chega ao discípulo o desafio: *decifra-me ou te devoro*. Ou seja, não se trata de nenhum sentido que se transmite de um lado ao outro. O receptor recebe – de forma invertida – do emissor simplesmente uma perturbação ou, se preferirmos, uma mensagem incômoda que o lança à conquista daquele suposto (lhe) dizer (respeito). Por sinal, essa experiência, onde as explicações faltam, é, no limite, aquela do (des)encontro entre o Édipo e a (sua) esfinge e, portanto, trata-se da experiência da análise lançada pela embreagem de um *diga você*.

Nesse sentido, não temos que estranhar que o ensino da Psicanálise – seja ou não nas universidades – instale a possibilidade de empurrar aquele que dele se beneficia para o divã. Mas também que o ensino – embora sem louvor – deva estar marcado por um toque de distinção.

No curso de formação de pedagogos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), onde sou professor de uma *disciplina de Psicanálise*, as ditas *Metodologia do Ensino* são onipresentes no curso, como em todo curso de Pedagogia (Camargo, 2006). O *establishment* acadêmico propala que o segredo da formação do educador está na capacidade de reflexão sobre a prática com vistas ao aperfeiçoamento técnico contínuo. Porém, apesar das aparências, esse exercício reflexivo, embora necessário, nada tem a ver com colocar em questão a própria implicação do sujeito na formação, a transferência à educação de cada um dos candidatos ao posto de educador/professor.

É nesse contexto, então, que algumas aulas de *Psicanálise* após haver começado a narração da invenção freudiana, no contexto da disciplina que costume ministrar há quase duas décadas, um aluno sempre me pergunta: *Professor, como se aplica isso nas salas de aula?* Ou, então: *A Psicanálise para que serve, então?* Às vezes, respondo sem mais comentários: *Servir? Pois para nada!* Em outras, aproveito para discorrer sobre a paixão instrumental que toma conta dos tempos contemporâneos. Por vezes, julgo o momento oportuno para assinalar que outrora se pensou – e que depois foi revisto – que a utilidade da Psicanálise era ensinar aos futuros professores de escola os ditos *estágios de desenvolvimento da libido* para, assim, eles poderem identificar supostas possibilidades sublimatórias ou inibições entre as crianças no ambiente escolar.

O ensino da Psicanálise, ou do quer que seja, bem pode ser letra morta. No entanto, se algum efeito formativo as ditas aulas de Psicanálise podem vir a ter, isso é função do imponderável no seio da transmissão – da colocação em ato de um saber que não se sabe. A minha forma de endereçar a palavra aos alunos não é modelo de nada. Simplesmente objetivo desdobrar o retorno do recalado no processo formativo padrão.

Além dos muitos comentários e considerações que um analista possa fazer no decorrer da cura, bem como das ocasionais interpretações que possam surgir, sempre haverá *algo* que resta à simbolização psíquica e, portanto, que reclama outro manejo. No mesmo sentido, considero que, também no decorrer da docência, há situações que requerem do professor *algo a mais* ou *algo a menos* que o clássico blablablá.

Dessa forma, com vistas a possibilitar a abertura de algum interrogante que toque à implicação subjetiva do não iniciado no processo de formação, às vezes, falo demais, outras, guardo silêncio, narro uma lembrança pessoal da época de minha formação, lembro um comentário de aluno feito em anos anteriores, ou recupero alguma dúvida formulada na mesma aula. Outras vezes, simplesmente, retomo algum episódio da saga inventiva do próprio Freud. Seja o que for, não viso ao ensino, de forma clara e distinta, de noções da teoria psicanalítica.

Assim, esse *resto* no entendimento ou esse ruído na comunicação faz um *furo* na linha do horizonte da enunciação para, então, retornar na forma de uma pergunta: o que quer de mim esse aí que assim me fala? Peça-chave ainda a redobrar, mas sem a qual o jovem nunca poderá colocar em questão sua implicação na formação como educador.

A duração padrão das aulas na FEUSP é de quatro horas. Na primeira parte, opto por desenvolver de forma expositiva um tema, ou se preferirmos, por desdobrar uma questão. Na segunda parte, os alunos podem perguntar e comentar tudo aquilo que lhes ocorrer.

Nesse segundo momento da aula nunca deixo de responder nenhuma das questões colocadas, estejam ou não em relação direta com o conteúdo de aula. No decorrer das aulas, não *explico* os textos da bibliografia, nem peço para os alunos tomarem notas. Embora a disciplina seja obrigatória, não há chamada nem qualquer outro pseudocontrole de frequência. Só peço aos alunos que

me emprestem as orelhas. Eu simplesmente discorro sobre um tema, sem me furtar à comunicação de conteúdos subitamente retornados. Às vezes, alguma palavra em espanhol ou em francês vem tomar o lugar de uma portuguesa. Tem vezes que traduzo. Outras, não. Como disse, viso à quebra da mesmice e, para tanto, não duvido em tirar proveito da minha condição de estrangeiro. Lanço-me, assim, à reduplicação da (minha) estrangeirice: uma voz estrangeira a falar da invenção de uma experiência e a sua teorização – a Psicanálise que, por si mesma, vem nos lembrar de quão estrangeiros somos a nós mesmos.

Após tantos anos, creio que esse jogo de reduplicações entre o familiar e o estrangeiro, encenado nas aulas, joga um papel singular na experiência vivida tanto pelos alunos quanto por mim. Certa vez, uma ex-aluna que voltara a escutar voluntariamente as aulas após ter se graduado há tempo comentou: “Tinha esquecido como sua fala eleva a temperatura da sala e faz transpirar o auditório!” Lembrei imediatamente, nessa ocasião, do discurso de saudação proferido por Freud – e já comentado no presente ensaio – no qual ele afirma que *algo* da personalidade de seus mestres o embarçava.

Justamente, é desse *algo* – chamado castração – do qual aquele que professa, seja lá o que for, tem que dar para os seus discípulos roerem e, assim, quem sabe um dia, virem a se lançar, por sua vez, à mestria.

É disso que discurso tecnicista nenhum no governo do estado nunca quis saber. E, mais ainda, que a dita novíssima *formação a distância* via plataformas interativas, e demais parafernalias cibernéticas, pretende arrancar da face da Terra.

Caro leitor, já reparou o pomposo dos nomes em voga na educação atual? Talvez uma homenagem aos 40 anos da façanha de termos pisado na lua? Um golpe de marketing espacial, capaz de nos lançar que nem foguete do marasmo escolar? Talvez, talvez.

Mas para que tanta iniciativa e dispêndio, pergunto eu? Lembro-me do belo filme: *Casa de Areia* (2005), a saga daquelas três mulheres nos lençóis maranhenses. No último quadro do filme, a neta responde à mãe, que perguntara por aquilo que o homem recentemente chegado à lua tinha encontrado por lá: areia!

Bela palavra – areia – para *isso* que, no amor e no poder, e, portanto, no campo da educação, foge inesperadamente, perde-se, para reaparecer estranhamente sempre, Outro.

Recebido em maio de 2010 e aprovado em setembro de 2010.

Notas

1 Este texto retoma o tema tratado de forma exploratória em: *Sobre uma degradação geral da vida escolar* In: *ETD – Educação Temática Digital*, v. 10, n. 2, 2009.

2 Não desconhecemos em absoluto as possibilidades de atualizarmos nossos conhecimentos ou de virmos a ganhar ilustração graças aos meios de comunicação. Trata-se

- neste texto de analisarmos até que ponto é factível se formar em grande escala mestres de escola graças ao recurso exclusivo dos meios eletrônicos de comunicação a distância como previsto, por exemplo, no plano de governo do Estado de São Paulo, no lugar de se expandir a matrícula nos tradicionais cursos universitários de formação profissional.
- 3 No fim deste ensaio, apresento a ideia de que todo encontro formativo é também um desencontro, pois há em operação uma dialética entre o familiar e o estrangeiro, entre a repetição e a descontinuidade.
 - 4 No Brasil todo docente é chamado professor, independentemente do nível de ensino no qual atue.
 - 5 Matema lacaniano: $\frac{S_1}{S} \frac{S_2}{a}$
 - 6 Tradução literal: para fazermos uma omelete, temos que quebrar ovos.
 - 7 Grafia condensada de *enunciar* e *anunciar*.
 - 8 Em português, é usual a expressão *osso duro de roer*, além de ser usual se referir ao inconsciente como *isso*. Como veremos no ensaio, o que está em pauta no processo formador é o mesmíssimo inconsciente, ou, se preferirmos, o desejo inconsciente.
 - 9 O autismo e as psicoses seriam formas emblemáticas.
 - 10 Referência à expressão popular em língua portuguesa: a árvore que tampa a visão do bosque.
 - 11 Por sinal, conforme lembraram seus atentos discípulos que editaram em seu lugar o *Curso de Linguística Geral*.
 - 12 Porém, às vezes há bebês que conseguem se safar por um triz do pior familiar e, assim, acabam dando a volta por cima, ou por baixo, para se lançar à palavra.
 - 13 Lacan se referia ao falante valendo-se do neologismo *parlêtre*.

Referências

- AGAMBEM, Giorgio. **Infancia e Historia**. Tradução de Silvio Mattoni. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2004.
- BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451**. Tradução de Cid Knipel. Rio de Janeiro: Globo, 2009.
- CAMARGO, Ana Carolina Correa Soares de. **Educar**: uma questão metodológica? Petrópolis: Vozes, 2006.
- CASA de Areia. Direção: Andrucha Waddington. Produção: Claudia Braga, Pedro Buarque de Hollanda e outros. Intérpretes: Fernanda Montenegro, Fernanda Torres e outros. Roteiro: Elena Soarez, Andrucha Waddington e outros. Brasil: Columbia TriStar Filmes do Brasil, 2005. 1 DVD (103 min.).
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. P. 1142.
- FREUD, Sigmund. Algumas Reflexões sobre a Psicologia do Escolar. In: FREUD,

Sigmund. **Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**, v. 13. Rio de Janeiro: Imago, s/d. (ed. original 1914)

JERUSALINSKY, Alfredo. **Saber Falar**. Petrópolis: Vozes, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A psicanálise e o debate sobre o desaparecimento da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 31, n. 1, p. 89-106, jan./jun. 2006.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Figuras do Infantil**. A vida cotidiana com as crianças. Petrópolis: Vozes, 2010.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A Impostura do Mestre**. Belo Horizonte: Argumentum, 2008.

ROSSET, Clement. **L'Anti-nature**. Paris: PUF, 1973.

Leandro de Lajonquière é professor titular da Universidade de São Paulo (USP), bolsista Pq do CNPq, membro fundador do LEPSI IP/FE – USP.

E-mail: ldelaion@usp.br



Programa de Saúde da Família e o Governo das Populações

César Augusto Trinta Weber

RESUMO – Programa de Saúde da Família e o Governo das Populações.

O artigo discute o programa de saúde da família – uma política governamental para a saúde dos brasileiros – sob os “óculos” dos estudos foucaultianos. Busca identificar e caracterizar nesse modelo/estratégia de atenção à saúde, na perspectiva filosófica assumida, a sua condição de um dispositivo da biopolítica, apresentando as implicações educativas presentes no programa e o poderoso instrumento de governo das populações em que se constitui.

Palavras-chave: **Educação em Saúde. Serviços de Saúde. Sistema Público de Saúde.**

ABSTRACT – The Family Health Program and the Government of Populations.

The paper discusses the family health program – a Brazilian public health politic – according to Foucault studies. This article describes the health program as a biopolitics device/dispositif and identify the education implications presents and your exert control over peoples like powerful government of populations.

Keywords: **Health Education. Health Services. Public Health System.**

Introdução

Este artigo busca problematizar o programa de saúde da família – uma estratégia de política pública do governo federal para a saúde dos brasileiros – a partir do pensamento de Michel Foucault, na perspectiva de se *olhar* tal programa como um dispositivo da biopolítica que educa e controla a população. Nessa perspectiva, para o alcance desse objetivo é importante, inicialmente, chamar a atenção para a lição de Foucault sobre a passagem de ênfase do foco de intervenção do Estado soberano sobre a morte para o Estado moderno sobre a vida, ao destacar:

Enquanto, no direito de soberania, a morte era o ponto em que mais brilhava, da forma mais manifesta, o absoluto poder do soberano, agora a morte vai ser, ao contrário, o momento em que o indivíduo escapa a qualquer poder, volta a si mesmo e se ensimesma, de certo modo, em sua parte mais privada. O poder já não conhece a morte. No sentido estrito, o poder deixa a morte de lado (Foucault, 2002b, p. 296).

Portanto, a partir dessa atuação do Estado sobre a vida das pessoas, sobretudo quando exercida em seu coletivo – a população – essa estratégia política, com ênfase na atenção primária à saúde, pode ser entendida de acordo com a afirmação de Veiga-Neto – proferida na apresentação do livro Programa de Saúde da Família: Educação e Controle da População –, “[...] como um poderoso dispositivo de governmentação das populações” (Weber, 2006, p. 9).

Para o Ministério da Saúde do Brasil, órgão de planejamento, de execução e de fiscalização das políticas públicas do setor, o programa de saúde da família é:

Uma proposta concreta na mudança do modelo assistencial tradicional, capaz de romper com o comportamento passivo das unidades básicas de saúde. O programa prioriza as ações de prevenção de doenças e a promoção da saúde junto à comunidade, estabelece uma relação permanente entre os profissionais de saúde e a população assistida, marcada por um atendimento humanizado e resolutivo dos problemas de saúde mais frequentes. Para o Ministério da Saúde, na condição de gestor nacional do SUS, o Programa representa um importante avanço em direção aos princípios estabelecidos na Constituição Federal: amplo acesso aos serviços de saúde, atenção integral, adequada às necessidades individuais e coletivas, com qualidade e alta resolutividade, para todos os brasileiros (Brasil, 2002, p. 5).

Este artigo tem como base os estudos desenvolvidos por Weber (2005; 2006), a partir de uma revisão sistemática, não exaustiva, realizada nos documentos oficiais relacionados ao programa de saúde da família, desde a sua implantação no Brasil, em 1994, até o ano de 2004, os quais foram submetidos à análise, tendo como referencial teórico os conceitos e os domínios foucaultianos. O texto está delineado em cinco eixos temáticos assim distribuídos: a

biopolítica e o Estado, o dispositivo da biopolítica, o risco social, as implicações educativas e, por último, uma política de governo, todos com o propósito de identificar e de descrever, em suas linhas gerais, os elementos e as práticas presentes nesse programa, especialmente, o modo como opera as suas diretrizes.

Assim, ao ser feito o mapeamento da movimentação dessa estratégia *saúde da família* sobre as populações alvo de sua atenção, no interior do sistema público de saúde, permite-se permear de visibilidade “a rede que se pode estabelecer entre esses elementos” de que nos fala Foucault (2002b, p. 244), ao ficar caracterizado, em parte, o sentido que ele conferiu ao termo dispositivo.

A Biopolítica e o Estado

A biopolítica pode ser entendida como a relação entre governo, população e economia política em um universo de relações que remetem a uma dinâmica de forças. Dessa forma, é possível pensá-la como um marco fundador de uma nova relação entre a ontologia e a política.

O poder ascendente constitui o que Foucault denomina biopolítica ou biopoder, isto é, outra face do poder na sociedade disciplinar. Uma estratégia de dominação que tem como alvo não o corpo individualizado e sim, o corpo coletivo, a população. Essa população que é concebida como um todo, disciplinada por um poder de Estado que, ao contrário do poder do soberano, não visa à morte do súdito, visa a, mediante políticas públicas, sujeitar a vida.

Na célebre definição de Foucault (2002b, p. 287), a biopolítica substitui a perspectiva soberana de “fazer morrer e deixar viver” pela noção de dominação mais sutil de “fazer viver e deixar morrer”. Na direção de agir sobre a vida para o controle e influência sobre as pessoas, o Estado naturaliza as suas ações de dominação pela prática biopolítica que coloca em movimento.

Ao estabelecer mecanismos de acompanhamento e controle da proporção de nascimentos e óbitos, da taxa de reprodução e ao mesmo tempo de efetuar o controle de endemias e epidemias, entre outros exemplos, o Estado exerce o seu papel e assume a condição de provedor da vida, afirmando-se inclusive, com base em princípios de seguridade social (saúde, previdência social e assistência social), como um Estado reconhecido na Modernidade como sendo de bem-estar social.

É desse modo que a população vai se tornar, de forma particular, na sua camada mais vulnerável e classificada como a mais pobre, o alvo do programa da saúde da família (Weber, 2005; 2006). Esse poder sobre a vida assenta-se em duas formas básicas. A primeira forma enfoca o corpo como máquina. Envolve-o na disciplina para aperfeiçoar a sua capacidade. A isso Foucault (2002b) chamou de anátomo-política do corpo humano.

A segunda focaliza as espécies de corpo, o corpo impregnado dos mecanismos da vida, servindo de base, tanto aos processos biológicos – propagação, nascimento, morte, expectativa de vida e longevidade – quanto às condições

que podem fazer com que tais processos variem. Essa segunda forma é supervisionada por meio de séries de intervenções e controles: uma biopolítica das populações. Logo, traz a vida e seus mecanismos para o domínio do cálculo explícito e faz do saber/poder um agente transformador da vida humana.

No curso de 1976, Em Defesa da Sociedade (Foucault, 2002b), são apresentadas em seus detalhes as diferenças na operacionalidade entre o poder disciplinar e o biopoder, e a descrição e caracterização da biopolítica como uma questão simultaneamente científica e política. De um lado, científica sob o aspecto de tecnologia de poder centrada na vida; de outro, política como estatização ou publicização do biológico. Em ambos os lados, por colocar em ação, por meio da medição estatística, um poder regulamentador da vida.

Se a disciplina opera com uma série corpo, organismo, disciplina e instituições, o biopoder entra em função por meio da série população, processos biológicos, mecanismos regulamentadores e o Estado. A disciplina age sobre o indivíduo no nível do detalhe corporal, por intermédio das instituições, para torná-lo dócil e manipulável. O biopoder atua num nível coletivo, atravessando as populações, por meio do Estado, com o propósito de dominá-lo. Nas palavras de Foucault (2002b, p. 293-294), “[...] a biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder”.

O Estado, na garantia de manutenção de seu *status quo*, passa a intervir nos processos populacionais de natalidade, mortalidade e longevidade, para citar alguns e, de forma imanente, passa a normalizar a conduta social, prevendo e regulando tanto os comportamentos individuais (pelo exercício do poder disciplinar), quanto os comportamentos coletivos (pelo exercício do biopoder). O objetivo dessas intervenções está no intuito de *encaixar* a todos em curvas normais estatisticamente pré-estabelecidas, sempre em nome de preservar e garantir a vida.

O Dispositivo da Biopolítica

Em um breve exercício teórico de tornar mais próximo o programa de saúde da família – levando-se em conta a sua base conceitual, como modelo de atenção primária à saúde – da noção foucaultiana de dispositivo, pode-se identificar uma série de pontos de contato entre ambos, o que permite a inferência de uma associação do primeiro ao segundo. Nos termos de Foucault, dispositivo significa “[...] o conjunto das práticas discursivas e não discursivas consideradas em sua conexão com as relações de poder” (Foucault, 2002b, p. 244). Os elementos demarcados pelo pensador para descrever e caracterizar o sentido que ele atribuiu à expressão, podem ser assim conhecidos:

Em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares,

leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas [...] o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos. Em segundo lugar, [...] a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. [...] em terceiro lugar, como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante [...] (Foucault, 2002b, p. 244-245).

É importante ressaltar que não se trata aqui de fazer um exercício aplicativo, puro e simples, de elementos encontrados sobrepostos a uma base conceitual dada. Assim, o programa de saúde da família pode ser pensado como um construto de diversas máquinas heterogêneas que constituem uma maquinaria, cuja operacionalidade é dada pelas relações que se podem estabelecer entre elas. Esse programa de saúde difunde práticas, discursos, regimes de verdades das mais diversas naturezas; representa diferentes instituições; e, por fim, se movimenta por normas, regulamentos, leis e medidas administrativas de diversas origens.

Outro aspecto a ser salientado diz respeito à natureza das relações, que podem ser estabelecidas entre os diversos elementos que constituem esse dispositivo. Por fim, a regulamentação atribuída ao programa, com incentivos financeiros e medidas administrativas facilitadores à sua adesão, implantação e manutenção pelos municípios, poderia ser entendida como uma aplicação dos meios disponíveis para responder à urgência de sua realização tanto na superação do modelo hospitalocêntrico, até então vigente, quanto na tentativa inicial de consolidação do processo de municipalização da saúde em curso e, sobretudo, no risco que a população alvo do programa de saúde pode representar. Essa última questão, o risco social, será analisada em seção própria pela absoluta importância que a reveste, particularmente no que tange ao êxito das ações que o programa se propõe a executar.

Essa política de saúde é apresentada como um conjunto de instruções e atividades de atenção básica à saúde; porém, de fato, a sua dimensão biopolítica lhe confere uma representação ampliada da sua constituição. Representa, sim, uma política de Estado, uma estratégia para o setor saúde que carrega nos pressupostos de seu planejamento e nos efeitos de suas ações, todo um conjunto discursivo que representa as bases paradigmáticas do Brasil de bem-estar social que é configurado pela sua Constituição Federal de 1988.

Com isto, não significa que ao se pensar o programa de saúde da família como um dispositivo, nos termos dos ensinamentos de Foucault, se esteja, também, pensando em qualquer intencionalidade intrínseca à constituição do próprio programa, no intuito de mascarar possíveis outras práticas discursivas ou não discursivas. Talvez o que devesse ser salientado é que esse programa de saúde, como um dispositivo da biopolítica, como um elemento discursivo, permite – justificadamente – propagar, em toda a capilaridade do tecido social ao seu alcance, a racionalidade que coloca em jogo. Como sugerem Dreyfus

e Rabinow (1995, p. 135), “[...] o dispositivo diz respeito às práticas elas mesmas, atuando como um aparelho, uma ferramenta, constituindo sujeitos e os organizando”.

Contribui para essa discussão o comentário de Machado, para quem os dispositivos, nessa perspectiva, agem de modos distintos para produção dos seus efeitos:

Não atuam unicamente para formar ou transformar o indivíduo, pelo controle do tempo, do espaço, da atividade e pela utilização de instrumentos como a vigilância e o exame. Eles também se realizam pela regulação das populações, por um biopoder que age sobre a espécie humana, que considera o conjunto, com o objetivo de assegurar a sua existência. Questões como as do nascimento e da mortalidade, do nível de vida, da duração de vida estão ligadas não apenas a um poder disciplinar, mas a um tipo de poder determinado a gerir a vida do corpo social (Machado, 2004, p. XXII).

É isso que o dispositivo programa de saúde da família executa. A gestão da vida das populações mais pobres. Operando como um dispositivo específico na atenção primária à saúde, entendida a saúde pelo seu conceito *alargado*, suas práticas terminam por produzir novos modos de subjetivação, que constituem novos indivíduos sob regimes de verdade que, efetivamente, encontram condições de entrar na ordem do discurso. É a racionalidade do Estado, materializada num jogo de forças, criado e operacionalizado por um regime de verdade, cujos enunciados produzem os seus efeitos no coletivo dos indivíduos subjetivados por objetos discursivos como cidadania, ética ambiental e inclusão aos portadores de deficiências, entre outros.

O Risco Social

Esse programa de saúde configura-se, de fato, como uma estratégia para mudança do modelo de atenção primária à saúde no país. Ele é um meio para o alcance de um objetivo que visa, preferencialmente, assistir à população pobre (Weber, 2005; 2006). Responde, com urgência, aos esforços para a mudança do modelo de assistência à saúde até então caracterizado pelo hospitalocentrismo e pela restrição de acesso da população, para caminhar na direção de um sistema público de saúde com garantias de universalidade, gratuidade, integralidade e resolutividade da atenção. Com isso, visa atender ao risco que essa população vulnerável representa para si e para o resto do tecido social (Weber, 2005; 2006). Portanto, o programa de saúde da família, operando como um dispositivo biopolítico, busca combater tais riscos em suas mais diversas e distintas naturezas: social, econômica, política etc.

O risco social efetiva-se pelas dificuldades que o estado de pobreza impõe a essas populações, o que determina uma posição marginal frente aos meios de acesso a uma vida mais digna. A pobreza induz a um processo de exclusão

da camada pobre da população do acesso à saúde, à educação e ao mercado de trabalho.

O risco econômico é decorrente da incapacidade de inclusão da parcela da população pobre na geração de emprego e renda. Portanto, a inacessibilidade ao mercado da população classificada como pobre demanda um alto custo social secundário à necessidade de amparo que tal população requer.

O risco político é determinado pela fragilidade que estas populações representam, e no aumento da população que ocorre ao trabalho informal e ao crime organizado (jogo ilegal; tráfico e comercialização de drogas e armas etc.).

Esse conjunto de riscos que representam as camadas mais pobres da população revela-se como o foco de atenção do Estado para, através do controle e domínio sobre tais estratos sociais, de um lado, atingir patamares de segurança mais estáveis, o que equivale a dizer, uma maior proteção ao perigo que constantemente desafia o nível de conforto das classes dominantes (Weber, 2005; 2006).

De outro lado, em decorrência direta do anterior, para manter maximamente reduzidas as probabilidades de eclosão de uma crise social. Agindo assim, o Estado passa a oferecer condições de possibilidade mais qualificadas para a manutenção das relações entre a segurança, a população e o governo.

As Implicações Educativas

Ao chamar a atenção para a presença, no interior do programa de saúde da família, de uma pedagogia cultural que subjetiva o indivíduo, constituindo-o, juntamente com outras práticas, como um sujeito cidadão, torna-se naturalmente colocado que o caráter pedagógico identificado reveste-se, de fato, em uma questão de fulcro, que impõe a sua discussão aqui, mesmo que resumidamente, em face da complexidade do tema.

Pensar a estratégia saúde da família, a partir do conceito foucaultiano de dispositivo, pode-se mostrar muito produtivo naquilo que este artigo vem se oferecendo a examinar. Nessa direção, porém dizendo de outra forma, está sendo feito uso do termo maquinaria escolar, cunhado por Varela & Alvarez-Uria (1992), para estendê-lo ao programa em estudo.

Portanto, compreendê-lo como uma maquinaria significa ter a ideia clara que ele se constitui como um conjunto de máquinas, de peças e de engrenagens que relacionadas entre si, permitem as condições de possibilidade para o seu funcionamento. São essas máquinas constituintes desse programa de saúde que passarão a ser identificadas, caracterizadas e descritas em suas implicações pedagógicas, tendo como substrato de análise algumas categorias sugeridas por Weber (2005; 2006), as quais foram agrupadas em blocos pelo próprio autor.

A classificação em blocos para o exame de determinados “elementos/máquinas” que podem ser identificados no programa, visando dar relevo às práticas que conduzem tanto os indivíduos quanto a população alvo, aos propósitos da

promoção da saúde e a prevenção da doença, em movimentos alternados de objetivações e subjetivações, é a mesma utilizada por Weber (2005; 2006) em seus estudos sobre o tema.

Não houve, na adoção dessas categorias, qualquer hierarquia classificatória entre os cinco blocos de saber que serão exibidos. Para conferir um ordenamento à apresentação dessas categorias de análise (blocos), os mesmos seguem a seguinte disposição: o primeiro é o bloco dos saberes da saúde da mulher; seguido pelos blocos da saúde da criança; da saúde do adolescente; da saúde do adulto e, por último, o bloco da consciência cidadã.

Para subsidiar a discussão de como se manifestam e operam os saberes reconhecidos em cada bloco e que servem de esteira para a capilarização do poder, é importante revisitar, brevemente, algumas práticas gerais de disciplinamento exercitadas no e pelo programa de saúde da família, relacionadas a aspectos que Foucault (2002d, p. 117) identificou a partir da descoberta, durante a época clássica, “do corpo como objeto e alvo do poder, como esquemas de docilidade”.

Para tanto, foram correlacionadas as práticas de disciplinamento operadas pelo programa de saúde, relativas ao chamado controle do espaço e do tempo. A utilização pelo programa de uma definição de base geográfica para adscrição de famílias (Brasil, 1997) – tanto para os agentes comunitários de saúde trabalharem quanto para a determinação da abrangência de cobertura de uma unidade básica de saúde –, pode ser entendido naquilo que Foucault (2002d, p. 121) se referiu como a “arte das distribuições”.

O programa dos agentes comunitários de saúde citado anteriormente, foi implantado, primeiramente, nas regiões brasileiras norte e nordeste, em 1990, tornando-se, com o passar dos anos, parte das próprias equipes do programa de saúde da família hoje em atuação. De acordo com o Ministério da Saúde são funções dos agentes comunitários de saúde:

[...] no âmbito do programa de agentes comunitários de saúde, desenvolver atividades de prevenção de doenças e promoção da saúde, por meio de ações educativas individuais ou coletivas, nos domicílios e na comunidade, sob supervisão competente (Brasil, 1999).

Foucault identificou que a disciplina, mediante a utilização de diversas técnicas, visava, entre outros propósitos, à distribuição dos indivíduos no espaço, para docilização e dominação. Essa distribuição operada no e pelo programa de saúde da família estabelece, nessas áreas de atuação, o que Foucault (2002d) chamou de um espaço disciplinar. A limitação das ações das equipes do programa de saúde pela determinação de uma dada área geográfica e o cadastramento de cada família nessa área determina a divisão desse espaço em tantas parcelas quantas famílias houver. Por conseguinte, a dominação exercida pela equipe do programa decorre do conhecimento prévio da localização de cada integrante de cada família.

Nas palavras de Foucault (2002d, p. 123): “[...] instaurar as comunicações

úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos”. Nessa direção, Foucault (2002d, p. 123) contribui ao afirmar: “[...] trata-se do princípio da localização imediata, do princípio do quadriculamento, ou seja, cada indivíduo no seu lugar; e cada lugar, um indivíduo”.

Outro exemplo, que ilustra pormenorizadamente tal discussão, diz respeito à prática da busca ativa aos indivíduos portadores de doenças infecto-contagiosas (Brasil, 1997). Tais doenças caracterizam-se pela necessidade de notificação compulsória à polícia sanitária. São exemplos dessas doenças: síndrome da imunodeficiência adquirida, tuberculose, hanseníase, hepatite.

Nos casos em que os portadores de doenças infectocontagiosas não compareçam à unidade básica de saúde nas datas apazadas, medidas de vigilância e controle serão automaticamente acionadas. A ausência do paciente na unidade de saúde para o acompanhamento através do inquérito médico e do exame clínico e/ou laboratorial ou, ainda, o uso inadequado dos medicamentos prescritos e necessários ao tratamento do agravo apresentado, aciona um estado de alerta e de busca ativa.

A busca ativa significa fazer que a equipe do programa de saúde da família estabeleça, pela visita domiciliar, o controle sobre tal situação, aproximando as condutas do indivíduo aos padrões fixados pela norma. Em outras palavras: evitar a existência do *fora do lugar e do fora da ordem*.

É importante destacar a importância da prática do exame regular e sistemático presente em boa parte das atividades desenvolvidas no e pelo programa. Sejam os exames realizados a cada visita dos integrantes da família à unidade de saúde, para consultas médicas, consultas de enfermagem, participações nos grupos temáticos; seja a inspeção minuciosa a que são submetidas as famílias, durante as visitas domiciliares, em que médicos, enfermeiras e agentes de saúde exercitam a vigilância e o controle. Como vivem, quais são os seus hábitos e quais são os seus comportamentos, são exemplos de questões de interesse.

O controle do tempo, do horário, é o que Foucault (2002d, p. 127) chamou de “o controle da atividade”. As equipes do programa de saúde da família possuem cada uma, uma base de operações, que se constitui nas próprias unidades básicas de saúde em que está implantado o programa. Evidentemente, cada unidade de saúde tem o seu horário de funcionamento, quer seja ele regular, de caráter geral ou específico.

Com isso, o que está sendo salientado – na hipótese de uma unidade desse programa estar em atividade de segundas-feiras às sextas-feiras, no período das sete horas às dezoito horas – é que, nesse disciplinamento geral de funcionamento das atividades regulares da unidade de saúde, há uma expressa determinação de utilização do tempo.

Pode-se constatar, em atividades específicas da unidade de saúde – como o funcionamento da farmácia; a coleta de materiais para exames; o funcionamento dos grupos de hipertensos, diabéticos, terceira idade, entre outras atividades – que elas possuem um tempo que não é o tempo de uso geral da unidade e que,

portanto, é outro tempo que obedece a outra lógica de uso.

O que deve ser sublinhado aqui é que a busca de uma constituição de um tempo integralmente útil é o que tenta fazer tal programa, na garantia de qualificar a utilização desse tempo para as ações de saúde que ele desenvolve.

Nessa primeira aproximação, foram caracterizadas e descritas algumas das questões que envolvem o tempo e o espaço no programa de saúde como uma matriz disciplinar da ação do programa sobre os corpos da população classificada como pobre. Foucault, ao se referir à capacidade da disciplina em produzir individualidades, assim se manifesta:

A disciplina produz, a partir dos corpos que controla, quatro tipos de individualidade, ou antes, uma individualidade dotada de quatro características: é celular (pelo jogo da repartição espacial), é orgânica (pela codificação das atividades), é genética (pela acumulação do tempo), é combinatória (pela composição de forças). E, para tanto, utiliza quatro grandes técnicas: constrói quadros; prescreve manobras; impõe exercícios; enfim, para realizar a combinação das forças, organiza táticas (Foucault, 2002a, p. 141).

Depois dessa analítica de caráter geral do poder disciplinar sobre os corpos individuais, em suas relações com o espaço e o tempo, penso ser possível iniciar a discussão dos saberes naturalizados, que servem de correia de transmissão do poder, e descrever alguns dos tipos de individualidade produzidos pela disciplina.

O primeiro bloco, chamado de saúde da mulher, ocupa-se de diversas práticas que se constituem em um conjunto de enunciados, de discursos, de regimes de verdade que conduzem esta população feminina à subjetivação como *mulheres do novo tempo*.

A equipe do programa de saúde da família, através de seus médicos, enfermeiras e agentes de saúde, coloca na ordem do discurso – para a população feminina das famílias pobres – a necessidade do conhecimento e do uso correto dos diversos meios de contracepção disponíveis e a sua importância no planejamento familiar (Brasil, 1997). Ações nessa direção transmitem saberes e produzem comportamentos que, de um lado, previnem o contágio de doenças sexualmente transmissíveis e, de outro lado, permitem a essa população dissociar a prática sexual do planejamento familiar.

Para a atenção às gestantes (Brasil, 1997), é desenvolvido um conjunto de práticas educativas que promovem o acompanhamento regular do pré-natal, em que são desenvolvidas orientações de como se vestir adequadamente, como proceder para a obtenção de uma alimentação mais saudável, o que evitaria um aumento de peso excessivo nesse período; trata-se de um processo de reeducação alimentar.

Ao longo do período gravídico puerperal, termo médico utilizado para designar o período cronologicamente variável entre a fecundação do óvulo até os quarenta e cinco dias pós-parto, a equipe do programa de saúde da família,

entre outras ações, estimula e controla a frequência às consultas médicas de pré-natal e realiza ações educativas. Conscientiza para necessidade do aleitamento materno exclusivo durante os primeiros seis meses de vida da criança (Brasil, 1997), como expressão de amor materno e garantia da melhor e mais completa alimentação, e prepara as futuras mães para o manuseio e os cuidados de higiene com o recém nascido, entre outras ações.

No segundo bloco, chamado da saúde da criança, foi identificada uma série de práticas educativas para a criança, primeiramente, através dos ensinamentos dos cuidados da mãe. Na medida em que a criança cresce e se desenvolve, iniciam-se outras práticas; uma delas é a realização de atividades de educação em saúde bucal na família, com ênfase no grupo infantil (Brasil, 1997).

Pelo controle do desenvolvimento ponderal da criança, é observado o índice de gordura corporal, o que determina – em casos de tendência ou comprovada a obesidade – uma orientação para a reeducação alimentar, associada ao estímulo à prática de exercícios físicos, por meio de discursos, que valorizam a importância de hábitos que levam a uma vida mais saudável.

Talvez, não devêssemos esquecer que o conjunto de ações desenvolvidas sobre a família adulta produz efeitos na criança, na medida em que a criança não só é parte da família, mas, também, a família exercita sobre a criança toda uma série de cuidados para garantir uma educação que propicie um desenvolvimento mais saudável.

No terceiro bloco, chamado da saúde do adolescente, foram observadas práticas educativas focadas nos riscos de eventos como a gestação prematura e indesejada, a drogadição e as doenças sexualmente transmissíveis.

O desenvolvimento de grupos de orientação e educação sobre os métodos de anticoncepção disponíveis e sobre os riscos de contágio de doenças transmitidas pela atividade sexual, sem o uso de proteção, como os preservativos, constituem toda uma nova visão da sexualidade desses indivíduos.

A questão da sexualidade, que envolve o médico e a família, foi objeto da atenção de Foucault, ao discutir as condutas sexuais e a medicalização da família, contribuindo para essa discussão ao esclarecer que:

Uma engrenagem médico-familiar organiza um campo ao mesmo tempo ético e patológico, em que as condutas sexuais são dadas como objeto de controle, de coerção, de exame, de julgamento, de intervenção. Em suma, a instância da família medicalizada funciona como princípio de normalização (Foucault, 2002c, p. 322).

No quarto bloco, chamado da saúde do adulto, foram descritas as práticas educativas em duas patologias do grupo das doenças crônico-degenerativas. A primeira é a diabetes e a segunda é a hipertensão arterial sistêmica. Para a assistência a tais doenças, são desenvolvidos grupos de apoio terapêutico que visam a, através de reuniões periódicas, desenvolver a conscientização para a necessidade de uma reeducação tanto alimentar quanto de combate ao

sedentarismo.

Paralelamente ao tratamento fármaco-químico, prescrito pelo médico de família, outras medidas tornam-se indispensáveis para o alcance de um prognóstico mais favorável. Para uma vida com qualidade, portanto, mais saudável, agradável e feliz, é necessário que os pacientes adquiram o hábito de uma dieta mais natural e balanceada, com a ingestão de todos os nutrientes necessários a cada pessoa, associada à prática de exercícios regulares, preferencialmente, sob orientação técnica.

Todas estas práticas conduzem esses indivíduos a se tornarem sujeitos, subjetivados e constituídos por uma ordem discursiva de promoção à saúde e de prevenção contra a doença.

No quinto e último bloco, chamado de saberes da consciência cidadã, foram identificadas práticas discursivas que exercitam a noção de cidadania. O programa de saúde da família propaga um regime de verdade em que as noções de cidadania, de participação e de controle social ganham sentido e, nessa direção, exercitam práticas que visam educar para esse fim.

O desenvolvimento de todo um trabalho orientado para a comunidade na aceitação e na inserção social dos portadores de deficiência psicofísica; na realização de ações educativas para preservação do meio ambiente; na realização de ações de sensibilização das famílias e da comunidade para abordagem dos direitos humanos e estimulação da participação comunitária para ações que visem à melhoria da qualidade de vida da comunidade (Brasil, 1997), entre outras, são exemplos desses saberes.

Pelo que vem sendo discutido até aqui, as implicações educativas desse programa de saúde sobre a população alvo do seu interesse, tornam-se mais evidentes se as entendermos a partir da noção de educação empregada neste artigo e proposta por Veiga-Neto:

Pode-se compreender a educação – certamente aí incluída a educação escolar – como o processo pelo qual os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo –, sejam eles os “inclusíveis”, – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos com ele e, muitas vezes, sobre ele (Veiga-Neto, 2006, p. 29).

Veiga-Neto, na citação acima, com o termo “inclusíveis” quis dizer o equivalente àqueles a incluir. Já os termos anormais e estranhos foram utilizados no mesmo sentido atribuído por Bauman (1998), no livro *O Mal Estar da Pós-Modernidade*.

Desse modo, desencadeia-se a produção de um novo indivíduo, que é primeiro objetivado por esse conjunto de práticas pedagógicas discursivas e não discursivas que o conduzem pelo saber, cada vez mais naturalizado, e que acaba por subjetivá-lo pelos seus efeitos, constituindo um novo sujeito que

agora assume o cuidado de si e de sua saúde.

Uma Política de Governo

Foucault já havia alertado para a existência de múltiplos governos e pluralidade de formas de governo. Descreveu o filósofo três tipos de governo, cada um se referindo a uma forma específica de ciência ou reflexão: “[...] o governo de si, que diz respeito à moral; a arte de governar, à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política” (Foucault, 2004, p. 280).

Para uma melhor compreensão da utilização dos termos governo e governamentalidade – no intuito de se entender o programa de saúde da família como uma política de governo e assim descrever porque o Estado deseja proteger a sua população – faz-se necessário, preliminarmente, a discussão de alguns aspectos da noção foucaultiana de “razão de Estado”.

Foucault, descreveu que a “razão de Estado” significaria:

O Estado se governa segundo as regras racionais que lhe são próprias, que não se deduzem nem das leis naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; o Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo. Por sua vez a arte de governo, em vez de fundar-se em regras transcendentais, em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico-moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado (Foucault, 2004, p. 286).

A partir do desbloqueio da arte de governar uma nova questão política é posta para a Modernidade: a relação entre a segurança, a população e o governo. Segundo Foucault (2004, p. 290), para dar conta dessa questão “a arte do governo começou a tornar-se Ciência Política”. Todo esse processo é resumido pelo próprio pensador nas seguintes palavras:

Em suma, a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura de soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo, ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia (Foucault, 2004, p. 290).

É importante que o sentido atribuído por Foucault à palavra governo, “praticamente o único termo usado nos textos foucaultianos” (Veiga-Neto, 2002, p. 19), torne-se inequívoco no alcance do pretendido neste artigo. Ao traduzir-se para o português, o sentido dado por Foucault à palavra governo, não se pode negar a possibilidade da indução a uma ambiguidade semântica, pois, o uso do termo pode ser associado tanto à instituição governo quanto à ação de governo.

Por esta razão, Veiga-Neto (2002, p. 19) sugere “[...] a substituição da palavra governo por governo, seja nas traduções para língua portuguesa, seja nos textos escritos por autores de língua portuguesa, nos casos em que

estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”.

Durante o curso Segurança, território, população, ministrado por Foucault no Collège de France, em 1978, o filósofo cunhou o termo governamentalidade, que segundo Veiga-Neto (2002) não se encontrava dicionarizado na língua francesa. A partir desse conceito, Foucault designou as práticas de governo/governamento ou da gestão governamental que “[...] têm na população seu objeto, na economia seu saber mais importante e nos dispositivos de segurança seus mecanismos básicos” (Machado, 2004, p. XXIII).

Com o que vem sendo discutido até aqui, tornar-se possível ir adiante na tentativa de caracterizar e descrever como esse programa de saúde, esse dispositivo da biopolítica, se mostra como uma política de governo e porque o Estado dela se utiliza para proteger a população.

O programa de saúde da família se efetiva como uma política de governo, pois a sua operacionalidade é dada em inúmeras ações ou atos de governo. Trata-se de governar as pessoas e as coisas, não por um Governo que ocupa uma instância central no Estado moderno, mas práticas de governo distribuídas capilarmente pelo tecido social. São múltiplos atores com a possibilidade de governar: o chefe da família alvo, a liderança comunitária em suas relações sociais que se estabelecem no interior da comunidade, pelas práticas dos médicos, agentes comunitários de saúde, enfermeiros e dentistas, que integram as equipes do programa e pelo Estado na regulamentação do programa de saúde, entre inúmeros outros.

Essa política de governo só é possível pelas condições de possibilidade previamente estabelecidas, como as que permitiram a anátomo-política em nível do corpo (disciplinamento, docilidade e autogoverno) e a biopolítica em nível da população (normalização e regulamentação).

Pode-se pensar que o Estado busca proteger a sua população e, no caso deste estudo, a uma camada específica da sua população, para manter com segurança a capacidade de dirigir a conduta dos indivíduos ou da população (Foucault, 1995).

Com efeito, ainda é possível também entender esta política de governo do programa de saúde da família como uma ação de duração contínua, no espaço e no tempo, pelo Estado e, porque não dizer, como um processo que tem por objeto o próprio Estado. Segundo Veiga-Neto (2002, p. 32), este processo é a governamentalização cuja ação “[...] consiste numa captura (pelo Estado) de determinadas técnicas de governo e sua ampliação de modo a permitir a sobrevivência do próprio Estado”.

Considerações Finais

Sem negar o caráter assistencial biomédico exercitado pelo programa de saúde da família e toda a sua lógica de transversalidade multiprofissional que o sustenta, merece destaque que propositalmente neste artigo, tais questões

não foram objeto de maior análise. Dessa forma, busca-se afastar a possível impressão de que o tratado neste texto, tornou absolutamente reduzido tudo aquilo que o programa desenvolve.

É sabido que o programa faz muito mais, porém o objetivo deste estudo, merece destaque, tomou direção oposta a esta. Foi, sim, como desafio maior caracterizá-lo como um dispositivo biopolítico de controle e, portanto, de educação da população a partir da matriz dos estudos foucaultianos. Consequentemente, os aspectos do conjunto de práticas realizadas para a atenção primária à saúde a que se destina a estratégia saúde da família, foram deixados de lado.

Não foi aprofundado o debate, pela mesma razão, por exemplo, do *modus operandi* empregado para a implantação e para a manutenção de seu funcionamento, o qual, inegavelmente, vem apresentando dificuldades, não só pela própria falta de inserção das equipes de programa de saúde da família ao restante da rede assistencial mas, sobretudo, ao dar as costas a uma série de direitos trabalhistas conquistados quando necessita contratar médicos e demais profissionais.

Por um lado, a fragilidade operacional de uma rede de ações e serviços de saúde, hierarquizada e estratificada em níveis de complexidade – a ser obtida, por conseguinte ainda em implantação – compromete a integralidade e a resolutividade da assistência realizada pelo programa. Por outro lado, a reconhecida precarização das relações de trabalho presentes nessa política de saúde é a tônica no país das discussões que vem sendo travadas entre gestores, conselhos de saúde, Ministério Público, Tribunais de Conta e sindicatos. A maneira como tem sido tratado esse assunto pelos agentes públicos responsáveis pela gestão, tanto do programa quanto da saúde como um todo, não deixa dúvidas de que a tendência é a manutenção das formas de utilização das forças de trabalho, ignorando, por completo, a relação ética que pode e deve existir entre capital e trabalho.

Por fim, a estratégia saúde da família é uma política pública de Estado para mudança paradigmática da assistência à saúde dos brasileiros, com foco na atenção básica. Como tal, assiste, educa e controla a população alvo. Estão presentes nesse programa de saúde os três elementos descritos por Foucault para o sentido por ele atribuído à noção de dispositivo, ou seja: ser decididamente um conjunto que engloba elementos heterogêneos (leis, normas, discursos etc.); abrigar o dito e o não dito, e as possíveis relações entre tais elementos e, por fim, em um determinado momento histórico teve a função principal de responder a uma urgência, caracterizando o programa como tal, permitindo a identificação de seu comportamento, desse modo, como um dispositivo biopolítico de governmentação das populações.

Em última instância, o Estado, para se manter *vivo*, captura técnicas e movimenta políticas públicas obedientes ao saber econômico e sem descuido dos dispositivos de segurança para que, no todo, possa atender ao seu propósito: executar com efetividade plena e naturalizada o seu poder de governmentação de sua população. O programa de saúde da família é parte de todo este processo

de governanento das populações e de sobrevivência do próprio Estado.

Recebido em junho de 2010 e aprovado em janeiro de 2011.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **O Mal Estar da Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRASIL. Decreto nº 3.189, de 04 de outubro de 1999. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Presidência da República, Brasília, 1999.
- BRASIL. Portaria nº 1.886, de 22 de dezembro de 1997. **Diário Oficial da União**, Ministério da Saúde, Brasília, 1997.
- BRASIL. **O Programa Saúde da Família e a Atenção Básica no Brasil**. Ministério da Saúde, Brasília, 2002. Disponível em: <http://www.ccs.saude.gov.br/saudebateaporta/mostravirtual/publicacoes/psf_atencaobasica.pdf>. Acesso em: 01 maio 2008.
- DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert Lederer; RABINOW, Paul. **Michel Foucault – Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002a.
- FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002c.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2002d.
- FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004. P. 277-293.
- MACHADO, Roberto. Por uma Genealogia do Poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004. P. VII-XXIII.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A Maquinaria Escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do Governo.... In: RAGO, Margarete; ORLANDI, Luiz Benedicto Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, Violência, Poder e Educação Escolar em Tempos de Império. In: RAGO, Margarete; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 13-38.
- WEBER, César Augusto Trinta. **Programa de Saúde da Família: educação e controle da população**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2005.
- WEBER, César Augusto Trinta. **Programa de Saúde da Família: educação e controle da população**. Porto Alegre: AGE, 2006.

César Augusto Trinta Weber é médico. Especialista em Administração Hospitalar e em Gestão de Equipes Gestoras e Sistemas de Saúde. Mestre em Educação. Doutorando do Programa de Pós-graduação em Psiquiatria da UNIFESP, Escola Paulista de Medicina/UNIFESP.
E-mail: trintaweber@hotmail.com



Do que Vale para o que Pode: corpos de Quincas Berro Dágua

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos
Fernando Seffner

RESUMO – Do que Vale para o que Pode: corpos de Quincas Berro Dágua. Este é um texto que versa sobre produção de corpos normalizados/identificados, bem como de suas reexistências. Tendo como espaço de inserção-análise um Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) para álcool e outras drogas (AD) de Aracaju-Sergipe, intenta-se abrir possibilidades de pensar conexões entre dois temas que acreditamos importantes, mas ainda pouco explorados no terreno da Reforma Psiquiátrica: álcool e outras drogas e relações de gênero, sobretudo, arranjos de masculinidades. Em terrenos biopolíticos, pensar o que valem e o que não valem corpos masculinos que usam álcool e/ou outras drogas e serviços de saúde mental. Pensar, especialmente, o que podem esses corpos, porque os corpos sempre podem mais do que o que prescrevem as normas. Pesquisar, enfim, modos de subjetivação desses corpos. Este artigo insere-se dentro de projeto de pesquisa em andamento, para elaboração de tese de doutorado.

Palavras-chave: Corpo. Modos de Subjetivação. Reforma Psiquiátrica/CAPS. Álcool e Outras Drogas. Masculinidades.

ABSTRACT – From What They Are Worth to What They Can Do: the bodies of Quincas Wateryell. This paper is about production of identified/normalized bodies as well as its re-existences. The place of insertionanalysis was a Psychosocial Attention Centre (CAPS) for alcohol and other drugs (AD) in Aracaju, Sergipe. Our objective is to open possibilities for thinking about connections between two relevant subjects which are not deeply analyzed in the field of Psychiatric Reform: alcohol and other drugs and gender relation, especially arrangements of masculinity. In terms of biopolitics, thinking about the value of male bodies who use alcohol and/or other drugs and mental health services, especially about what these bodies can do, what their power is, and why bodies can go further than what is prescribed. Finally, we intend to research about the subjectification processes of these bodies. This paper is part of an ongoing research project for doctoral thesis.

Keywords: Body. Subjectification Processes. Psychiatric Reform/CAPS. Alcohol and Other Drugs. Masculinities.

Dobras do Corpo e da História

O corpo “[...] é, antes de tudo, um termo da *doxa*” (Le Breton, 2007, p. 35), da mesma forma o é o termo “história”. Como pesquisadores implicados com a intenção de se contrapor a uma história das origens, quando anunciamos o desejo de pensar o corpo ou a *história do corpo*, os usos desses termos, história e corpo, devem ser esclarecidos de antemão.

Compondo com Le Breton (2007) e Foucault (2001), tal esclarecimento advém de uma história entendida como *analítica do presente*, de uma genealogia das práticas e circunstâncias sócio-políticas nas quais a história e o corpo, assim como são apresentados na *doxa*, foram gestados e pelas quais se constituem. De que história e de que corpo estaríamos, então, tratando? Com que perspectiva estamos compondo?

O corpo: superfície de inscrição dos acontecimentos (enquanto que a linguagem os marca e as ideias os dissolvem), lugar de dissociação do EU (que supõe a quimera de uma unidade substancial), volume em perpétua pulverização. A genealogia, como análise da proveniência, está portanto no ponto de articulação do corpo com a história. Ela deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história [sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados] e a história arruinando o corpo (Foucault, 2001, p. 22).

Vale dizer que não se trata de uma posição relativista. Nesse sentido, perspectiva aqui não se relaciona com a ideia de lançar vários olhares sobre uma realidade idêntica a si própria, assumindo-a como um dado, uma evidência (Rodrigues, 2000). A realidade é performática e, dessa maneira, adotar uma perspectiva não é descrevê-la a partir de um ponto de vista. A realidade é, sim, construída com as supostas descrições. Ou seja, mais do que simplesmente descrever, as asserções desencadeiam todo um processo de *fazer*, de construir realidade (Louro, 2004). Perspectiva implica, então, aqui a produção de realidades e, desse modo, a própria produção de corpos e de suas histórias.

Na direção contrária a perspectivas que se posicionam a favor da existência de uma origem, de uma identidade primeira para as coisas que compõem a *realidade*, esta é aqui pensada como produção histórica, *não existindo em si e por si*, “sempre sendo construída por práticas sociais” (Coimbra, 2001, p. 38). Tais práticas, bem datadas, “[...] vão engendrando no mundo objetos, sujeitos, saberes e verdades sempre diversos, sempre diferentes [...]” (Coimbra, 2001, p. 38). A partir dessas múltiplas práticas, múltiplos rostos vão se constituindo ao longo da história, múltiplas objetivações. Esse é o sentido da negação dos objetos naturais: “[...] não há nada através do tempo, evolução ou modificação de um objeto que brotasse sempre no mesmo lugar”, como se o mesmo possuísse uma origem primeira a ser revelada. “Foucault não diz: ‘de minha parte, prefiro o descontínuo, os cortes’, mas ‘desconfiem das falsas continuidades’” (Veyne, 2008, p. 268).

Nesse mesmo sentido, Denise Sant'Anna (2000) desenvolve a afirmação de que conhecer o corpo é uma tarefa incerta. A partir dessa abordagem, torna-se evidente “[...] o quão absurdo é nomear o corpo como se fosse um fetiche, isto é, omitindo [os homens e as mulheres]¹ que o encarna[m]” (Le Breton, 2007, p. 24), em contextos histórico-culturais-políticos específicos. “O corpo não é uma natureza incontestável objetivada imutavelmente pelo conjunto das comunidades humanas” (Le Breton, 2007, p. 24). Não existe o objeto natural corpo, não existe “o” corpo. “O corpo é uma falsa evidência” (Le Breton, 2007, p. 26).

A perspectiva é, então, a de problematização e desnaturalização da ideia de um único Corpo², um que pudesse condensar traços de tantos outros e, a partir dele, se pudesse almejar uma pretensa universalidade. Trabalhamos mais com corpos que tendem ao singular, ou seja, que se constroem no interior de culturas específicas, submetidos a determinadas pedagogias corporais. Estas objetivam prescrever e inscrever nos corpos hábitos, atitudes e comportamentos considerados mais adequados ao convívio. Pensamos, pois, o corpo como tendo efeitos de geração (certa idade, ou mais de uma idade, aquela biológica, aquela que os outros atribuem a ele etc.); certa combinação de gênero (masculino e feminino, mas não de forma excludente, ou seja, não para simplesmente classificar o corpo como sendo de homem ou de mulher, mas para ver nele os efeitos da história relacional dos gêneros, que deixa marcas masculinas ou femininas, isso se pensarmos apenas em dois gêneros); certa disposição para o exercício da sexualidade (em geral chamada de orientação sexual, buscamos os efeitos da história daquele corpo em relação ao tema da sexualidade); inscrito numa religião (a adesão a religiões ou a construção de referenciais religiosos próprios, através da combinação de diversos elementos, marca os corpos); nação, região, deficiência ou não etc., tudo isso lhe conferindo marcas.

Mais do que isso, os corpos tendem ao singular porque sempre vazam, porque sempre borram tais prescrições, tais marcas socioculturais, os corpos sempre vão além do que prescrevem as pedagogias político-culturais. Corpos sempre resistem, sempre criam, sempre se criam, sempre podem mais do que o possível pré-estruturado para eles topografado, reexistem; corpos sempre escapam às formas e às significações em voga; alguns corpos, alguns *estados*, ou melhor, alguns movimentos de corpos não são passíveis de nomeação, de adestramento, de identificação. “*Entre* esse corpo do orgânico e da linguagem” (Barone, 2009, s.p.), produzem-se sentidos que desfocam a vontade de poder e de verdade e convocam a vontade de potência, nos convidando a uma vida que pode mais, pelo menos mais do que esta: vida fadada a um corpo esquadrinhado, disciplinado, circunscrito, colado às significações, aos mapas políticos da linguagem, construído pelas normas postas em ação e reiteradas pelas pedagogias político-culturais.

Em última análise, a partir da perspectiva aqui proposta, quando olhamos um corpo não buscamos ali uma origem, mas efeitos da história de seu tempo, no seu local de inscrição, marcas, rastros, traços, que vão configurando isso que denominamos corpo. E isso que denominamos corpo sempre vaza, sempre pode

mais, é um aberto de possibilidades inomináveis, impensáveis, imprevisíveis. Daí se afirmar que o corpo sempre é maleável e disponível aos poderes, mas também lugar de disputa e afrontamentos (Sant'Anna, 2000). Arranjos políticos diferentes, corpos diferentes, resistências diferentes, invenções, reexistências; corpos marcados pela história e a história os arruinando (Foucault, 2001); ilimitados modos de produção do corpo.

Pedagogias Corporais nas Sociedades Capitalísticas³

Atualizando a economia de poder moderna, na contemporaneidade mantém-se o objetivo de administrar a população e vigiar os indivíduos, de gerar e gerir corpos individuais bem como o corpo social. Compondo com tal escopo, uma rede de pedagogias é posta em funcionamento, um conjunto de práticas educativas (formais, informais, não-formais), “pedagogias presentes na vida ‘em sociedade’”, a partir das quais se prescrevem hábitos, atitudes, comportamentos relativos ao corpo, “[...] considerados mais adequados para o bem (con)viver das pessoas numa sociedade que se quer moderna [...]”, e agora contemporânea (Moreno; Segantini, 2007, p. 76). Essa rede de poderes articulados, e cada vez mais dissimulados, intenta produzir homogeneização dos territórios existenciais, produzir (nossos) corpos dóceis e úteis. Para tanto, ela se inscreve, tatua nossos corpos, teve e tem efeitos sobre eles (Foucault, 2001). Não é à toa que dizem que o capitalismo hoje em dia é imanente, circula nas nossas veias como sangue.

Para construir os corpos que viriam a habitar as cidades modernas, fazia-se imprescindível a produção de uma determinada política de educação, que viabilizasse a construção de corpos também modernos, cidadãos, civilizados, corpos de trabalhadores livres, corpos de cidadãos. Uma questão se coloca aqui, fundamental para a discussão pretendida: não estamos falando de falta de educação e de trabalho, mas de um tipo de educação e de trabalho que tem como objetivo central a nossa conformação com forças de captura, nos furtando a estrada, a aventura, a expansão da vida. Estamos falando da formação de fôrmas. Isso porque os dispositivos de disciplinamento e de controle têm como escopo a sujeição, a cristalização de territórios existenciais, nosso acoplamento, o acoplamento de nossos corpos e *almas* a uma forma (fôrma) homem que tende a nos impedir a embarcar em fluxos, traçar novos desenhos, novas configurações, novas excursões, devir.

Pela educação, pelo trabalho, pela saúde – essa saúde produzida nos registros da *Ordem Médica* (Clavreul, 1978) – se quer prender nossos corpos a identidades, formas e limites, a um rosto homogêneo e ideal: o homem, o homem da razão, masculino, branco, adulto, heterossexual, trabalhador, viril, *encorpado*, sadio, *chefe* de família que tem um nome a zelar e dá esse nome à família, que tem bens e patrimônios a honrar e que honram esse nome, que controla e domina sua *fêmea*, que só ele a trai ou pode traí-la⁴, que tem con-

trole sobre o uso que faz de drogas, que tem poder de consumo, que tem casa, endereço fixo, tudo isso lhe concedendo um local de poder e de autoridade como sujeito universal: a Humanidade⁵.

No interior das culturas capitalísticas, a fim de garantir determinada e reta direção na construção dos corpos de homens e de mulheres, fez-se e faz-se imprescindível a produção continuada, constantemente atualizada e reiterada de uma determinada política de educação dos corpos. Com o objetivo de engendrar os corpos de homens e mulheres *de verdade*, veiculam-se práticas educativas, pedagogias corporais.

Pedagogias de Gênero e de Sexualidade

Dentre as pedagogias corporais, destaquemos as pedagogias de gênero e de sexualidade (Louro, 2004). Do mesmo modo como pensamos o corpo, entendemos aqui o sexo, o gênero e a sexualidade não como objetos naturais, mas como construções político-culturais. Não se pretende, com isso, negar a materialidade dos corpos. Mas enfatizar que são as práticas, inclusive discursivas, que fazem com que determinados aspectos dos corpos – virtualidades ainda sem rosto, virtualidades que tomam forma a partir de determinadas práticas (Veyne, 2008) – se convertam, por exemplo, em definidores de gênero e de sexualidade, funcionando como definidores dos próprios sujeitos e de seus corpos.

Não existe materialidade que não seja desde sempre discursivamente construída, “[...] os discursos habitam corpos, se acomodam em corpos; os corpos carregam discursos como parte de seu próprio sangue” (Butler apud Louro, 2004, p. 15). O discurso é, então, uma prática que violenta as coisas, na medida em que, por meio dela, as objetivamos, criamos ordenações, constituímos objetos, nos enclausuramos, restringimos a vida a mapas linguísticos. A partir de tal entendimento, é possível pensar que a *simples* e tão conhecida expressão *É um menino* ou *É uma menina* não dá nome a uma realidade dada de antemão, mas o próprio ato de nomear instaura “[...] todo um processo de fazer desse corpo um corpo masculino ou feminino. Um processo que é baseado em características físicas que são vistas como diferenças e às quais se atribui significados culturais” (Louro, 2004, p. 15-16). Ou seja, tal nomeação produz realidade, operando no sentido de fixar uma “sequência sexo-gênero-sexualidade” (Louro, 2004, p. 15), vista como *natural* e, portanto, correta e única. Os “[...] corpos que importam”, os “sujeitos legítimos [...]” (Louro, 2004, p. 15) são aqueles que obedecem a estas normas regulatórias. Aqueles que oscilam, hesitam, inventam novos caminhos e ousam trilhá-los são suspeitos, no limite, descartáveis restos.

Para que se sequenciem, se efetivem e se naturalizem as identidades sexuais, de gênero e de sexualidade, uma rede articulada de instituições – e as organizações e estabelecimentos delas derivados – é posta em funcionamento,

por meio da qual se veiculam e se operacionalizam pedagogias empenhadas em construir homens e mulheres legítimos, corpos que *valem à pena*. Família, escola, mídia, igreja, leis, medicina fazem um investimento nos corpos que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando certas identidades e, ao mesmo tempo, subordinando, negando ou recusando outras, apagando, sobretudo, movimentos de corpos que coloquem em questão tais modelos hierárquicos, duais, identitários.

Mas ainda que sejam tomadas todas as precauções, corpos vazam, escapam, colocando em xeque a pretensa naturalidade das normas de gênero bem como a fixidez das extremidades dicotômicas. Tais corpos e seus movimentos são logo capturados, identificados como corpos ilegítimos, imorais, insanos, patológicos, impróprios, tornando-se alvos de pedagogias corretivas voltadas para puni-los, salvá-los, curá-los, reabilitá-los, reeducá-los, reinseri-los sob o rótulo de identidades *dissidentes*.

Mutações do Capitalismo, Mutações nas Pedagogias

Nesses tempos de capitalismo financeiro, noticia-se o fim do panóptico, o fim da era do engajamento mútuo entre líderes e seguidores, supervisores e supervisionados, *cuidadores* e pacientes, capital e trabalho (Bauman, 2001). Estamos no olho do furacão de “[...] uma mutação social na qual a revolução tecnológica, as transformações no mundo do trabalho, o endividamento generalizado e os novos controles em espaços abertos são componentes importantes” (Neto, 2000, p. 110). Uma mutação que insiste em atualizar de modo cada vez mais intenso:

[...] as formas ultrapassadas de controle ao ar livre, que substituem as antigas disciplinas que operavam na duração de um sistema fechado (família, escola, fábrica, hospital, prisão). [...] O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. O homem não é mais o homem confinado, mas o homem endividado (Deleuze, 1992, p. 220)⁶.

Sob “[...] o arauto e o esplendor de uma era de direitos” (Neto, 2000, p. 110), as relações de poder tornam-se, assim, ainda mais sorrateiras. Para os homens e as mulheres desse tempo anunciam-se novas liberdades, o ruir de antigas fronteiras, o fim dos antigos confinamentos, mas serão mesmo homens e mulheres sem fronteiras, não confinados/as? Novas servidões parecem se anunciar, “[...] uma servidão voluntária modulada por uma compulsão entusiasmada em direção às compras” (Neto, 2000, p. 110). No entanto, a maioria de nós é “pobre demais para a dívida” (Deleuze, 1992). Quanto mais pobres, mais agarrados a um território, mais entabulados. Sem dinheiro para viajar, seja de carro, de avião ou de internet, sem dinheiro para sair de casa, mais confinados,

mais presos a fronteiras. “A dissipação de fronteiras traz consigo o aumento de guetos e favelas. O capitalismo mantém três quartos da humanidade em condição de extrema miséria [...] sem salvaguardas estatais” (Neto, 2000, p. 111). Esses corpos miseráveis, não produtivos do ponto de vista do capital, não consumidores e, portanto, não cidadãos, são apresentados como *perigo social* e, portanto, dispensáveis (Coimbra, 2001).

Sociedade de controle, pós-panóptica, era do desengajamento social, da competição, do individualismo, de modos outros de confinamento. Acompanhando esse processo, “[...] o que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. Os hospitais abertos, atendimentos a domicílio” (Deleuze, 1992, p. 216), os CAPS (Vasconcelos; Mendonça-Filho, 2009).

Nesse contexto, parece instaurar-se um dado modo de funcionamento de uma política que serve para e à pobreza, para e aos *outros*, e não para todos os outros, mas para aqueles que, entre milhares de dispensáveis, conseguiram tirar *um bilhete na loteria*, tornando-se cidadãos-consumidores de políticas públicas, identificados, institucionalizados, entregando seus corpos para prescritores encarregados, a fim de, agora, sim, se tornarem possuidores de direitos. Dessa forma, se continua a vender a ilusão de *positividade* do modelo de organização social (Vasconcelos; Mendonça-Filho, 2009; Mendonça-Filho; Vasconcelos, 2010).

Mutações dos Corpos?

Mais uma dose? É claro que eu tô a fim.
A noite nunca tem fim. Por que a gente é assim?
(Frejat/Cazuza/Ezequiel Neves, 2007)

O modo de produção capitalístico sofre alterações ao longo de seu percurso. Com elas, são solicitados outros modos de subjetivação, outros efeitos de poder, outros corpos. Muito já foi comentado sobre a fabricação e gestão do corpo do trabalhador livre, que era, na verdade, livre apenas para vender sua força de trabalho. Momento em que, para manter-se vivo, para ser trabalhador, o sujeito precisava de um mínimo, necessitando produzir e gastar energia moderadamente. Por outro lado, mediante o mandamento do comedimento, ele tinha um máximo com o que aspirar. Nesse momento, “[...] o principal cuidado, portanto, é com a *conformidade*: manter-se seguramente entre a linha inferior e o limite superior – manter-se no mesmo nível [...] do vizinho” (Bauman, 2001, p. 90-91). Saúde, no contexto dos produtores, era tida como um padrão a ser atingido, “[...] refere-se a uma condição corporal e psíquica que permite a satisfação das demandas do papel socialmente designado e atribuído – e essas demandas tendem a ser constantes e fixas” (Bauman, 2001, p. 90-91).

Já, nas sociedades dos consumidores, livres apenas para escolher o que ser no *supermercado das identidades* (Bauman, 2001), o mandamento é outro. Sua vida é orientada por desejos voláteis, sem referências fixas, uma vida em que nenhum vizinho em particular pode oferecer parâmetros, tendo-se “o céu como único limite [...]”. O principal cuidado diz respeito à *adequação*, a estar “sempre pronto” (Bauman, 2001, p. 91) para experimentar novas sensações e desenvolver novos desejos. Saúde aqui é metamorfoseada no ideário da aptidão, do *fitness*, de um corpo que precisa ser modificado, modelado, embelezado o tempo todo até os limites do impossível. “‘Estar apto’ significa ter um corpo flexível, absorvente e ajustável, pronto para viver sensações não testadas e impossíveis de descrever de antemão [...]”, a superar-se (Bauman, 2001, p. 91). Saúde é aqui entendida não mais como ausência de doença, mas como *um plus*, um superávit de energia e de vitalidade.

Nesse cenário, tudo e todos são tidos como mercadoria, os corpos são valorizados por sua capacidade de consumo, submetidos à exigência por instantaneidade e versatilidade. *Tempo das urgências*, nosso tempo, tudo urge. Somos viciados por instantaneidade, tudo deve ser rapidamente consumido e resolvido. As sociedades do consumo caracterizam-se, então, por se constituírem como *sociedades do descarte*, em que se joga fora tudo, posto que tudo se torna obsoleto: valores, estilos de vida, relacionamentos, apego às coisas, identidades, para, logo em seguida, se colar a outras expostas no mercado. “Uma vez mais a política (ai singela e delicada, mas contundentemente sentida e eficaz) no corpo”, biopolítica (Piovezani Filho, 2004, p. 149-50). Somos *toxicômanos de identidade* (Rolnik, 1997).

Tempo de adições. Uma faceta contemporânea da medicalização da sociedade, logo ali ao lado da indústria farmacêutica, impera. Tempo em que a palavra de ordem aos sujeitos e seus corpos é “[...] o domínio químico das peripécias do cotidiano”, “[...] é preciso então dopar o sujeito para que suporte as pressões do cotidiano” (Couto, 2009, p. 45). Produz-se, assim, uma “fila agonizante” de doentes crônicos culturais: *corpos dopados* (Couto, 2009, p. 44).

Tempo do cada um por si e todos pela felicidade, então, nos embalos de Ivete Sangalo e Claudinha Leite, *não me conte seus problemas* (Cazuza; Rebouças, 2005) porque “eu quero mais é beijar na boca (Gogh; Tom, 2008) e ser feliz daqui para frente, sempre”. Nesse contexto, “[...] o entorpecimento se tornou uma maneira de se adequar aos desafios da vida no capitalismo avançado [...]”, inaugurando-se e radicalizando-se “[...] o princípio *self-service* das emoções e dos prazeres oscilantes, na consagração do presente marcada pelas urgências”, numa tara do agora (Couto, 2009, p. 45). Nesse tempo, em que “[...] ser feliz virou uma obrigação, [...] a felicidade é extraída dos armários de remédios” (Couto, 2009, p. 49), das tarjas pretas, do uso de drogas lícitas. E ilícitas.

Nesse tempo de “banalização dos entorpecentes” (Couto, 2009, p. 49), as drogas, assim como os corpos, tornaram-se mercadoria a serem consumidas. Assim, não importa o quanto as coisas fiquem mal, o quanto a vida é miserável, as drogas fazem as pessoas se sentirem *sempre* bem: dopadas. E assim

vivemos, dopados e felizes, “uma felicidade que só se sustenta com mais uma dose” (Couto, 2009, p. 52). Eis o paradoxo contemporâneo: defrontamo-nos com uma escalada do uso de drogas, no sentido da banalização do consumo e, ao mesmo tempo, somos subjetivados por discursos sanitaristas, proibicionistas, moralistas que reiteram o *mito* de uma sociedade sem drogas, sustentando, por exemplo, campanhas que alegam que não devemos nelas nem pensar e, assim, seguimos entorpecidos.

Todavia, lembremos: “[...] não se deve falsear a apreciação do possível sustentando que ‘as coisas são o que são’, [que ‘essa é a realidade’], pois, justamente, não há coisas: só existem práticas” (Veyne, 2008, p. 264). Outras práticas sempre são possíveis, desse modo, as coisas não seguem sendo o que são e nelas podemos interferir.

Corpos que (re)Existem

Uma vez que poder é embate, “[...] ativação e desdobramento de uma relação de força” (Foucault, 2001, p. 176), esse embate traz consigo a possibilidade de resistências, de constituição de novos modos de subjetivação, situados aquém e além dos modos biopolíticos. Dessa forma, não podemos esquecer que, logo ali, espreitando o cotidiano e imerso nele, experimentam-se pontos de resistência inscritos nos intervalos de domínio da biopolítica. De modo mais amplo “[...] há resistências a essas massivas produções de subjetividades” (Coimbra, 2001, p. 134). Há movimentos de recusa, de protesto contra as subjetivações capitalísticas, os quais abrem espaço para outras sensibilidades, percepções, outras formas de relação consigo, com o outro e com o mundo, outros modos de produzir subjetividade, outras histórias, outros corpos.

O contemporâneo, *nossa habitação*, nos solicita a construção de novas armas, novas formas de resistência-criação para fazer frente a esses novos arranjos biopolíticos. Ele anuncia a importância em se criar e se agenciar com uma (micro)política de resistência “de perfil contra-hegemônico” (Neto, 2000, p. 110), ou melhor, de perfil anti-hegemônico (Ceccim; Merhy, 2009). Nessa direção, nos indica Coimbra (2001, p. 254) que:

[...] há linhas de fuga, há singularidades atrevidamente construídas; há, enfim, vida pulsando nos mais diferentes territórios, por mais que sejam estigmatizados, rotulados, desqualificados ou mesmo negados. Há rupturas sendo produzidas por mais microscópicas, pequenas e invisíveis que sejam.

Deleuze (1992, p. 189), por sua vez, afirma que “[...] talvez seja até preciso dizer que em muitas formações sociais não são os senhores, mas antes os excluídos sociais, que constituem focos de subjetivação”. “Talvez sejam esses grandes restos minoritários que o controle não sujeitou, os únicos em condições de realizar enfrentamento” (Neto, 2000, p. 112).

Bússolas de Pesquisa

Onde pousar nossa atenção? Que território de observação construir? “A apreensão de material em princípio desconexo e fragmentado, de cenas e discursos, requer uma concentração sem focalização, [...] uma atenção à espreita” (Kastrup, 2007, p. 15), um rastreio, “uma seta no alvo, mas o alvo na certa não te espera” (Moska, 1997). “Uma atenção que rastreia, que detecta pontas de um processo em curso. Tudo caminha até que a atenção, numa atitude de ativa receptividade, é tocada por algo” (Kastrup, 2007, p. 19). Sem conhecer o alvo a ser perseguido, de repente ele surge mais ou menos de forma imprevisível: a pesquisa versa sobre produção de corpos normalizados/identificados bem como de suas reexistências num Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) para Álcool e outras Drogas (AD) de Aracaju-SE. Neste espaço, intenta-se abrir possibilidades de pensar conexões entre dois temas que acreditamos importantes, mas ainda pouco explorados no terreno da Reforma Psiquiátrica: álcool e outras drogas e relações de gênero, sobretudo, arranjos de masculinidades. Pretende-se, assim, analisar práticas produtoras de corpos masculinos nesse serviço. Com o objetivo de rastrear movimentos de captura e resistência-criação neste campo, optamos por três caminhos-pistas:

1) Seguir trajetórias de usuários e usuárias⁷ de drogas e do CAPS AD, que experimentam viver na rua, e analisar como tais trajetórias são subjetivadas no espaço institucional do CAPS⁸. Pretendemos analisar como se dá, no espaço do CAPS, a negociação de versões que produzem um jogo discursivo sobre masculinidades. Nesse sentido, não pensamos que os homens, nem os marcadores sociais – identitários diga-se de passagem – a ele atribuídos (de classe, raça, religião, faixa etária, de gênero, de sexualidade etc.), nem mesmo o humano, ensejem o limite para o jogo performático⁹ masculino. O modo de funcionamento desse serviço, o próprio espaço físico, os documentos que ali circulam, os/as profissionais e seus modos de cuidados, os familiares e o modo como habitam o serviço, os movimentos de resistência dos corpos que ali circulam, todo esse entorno encarna, inscreve, prescreve masculinidades bem como faz as mesmas vazarem, seguirem outras rotas. Analisar, enfim, os arranjos de masculinidade que ali se constituem, eis um dos objetivos da pesquisa em andamento.

2) Ter como norte uma ética do cotidiano. Isso porque ali, no *trivial*, no *ordinário*, junto aos corpos e às práticas das pessoas, verdades para além da história oficial e da *ótica dos vencedores* (Foucault, 2001) parecem vir à tona. A história oficial, mais do que simplesmente uma história dos vencedores, é uma história que se busca essencialista, e desde sempre no caminho *certo*, que é entendido, ao mesmo tempo, como caminho do *bem*. Dessa forma, tal forma de narrar a história tende a apagar as hesitações, as resistências, os caminhos que foram pensados para seguir e depois foram abandonados, as vozes discordantes, elementos fortuitos e contingentes que conduziram o processo para um lado

ou para outro, ou ainda para muitos lados, expandindo-os. Enfim, a história oficial busca se apresentar como caminho desde sempre a ser seguido e, por isso, não gosta do *pequeno*, do *trivial*, do *ordinário* – posto que este tende a ser um terreno afeito a descontinuidades, hesitações, agitações, movimentações –, aliás, ela gosta do extraordinário, do extraordinariamente *reto* e generalizável.

Justamente na tentativa de resistir a tal retidão e generalizações, nós temos como escopo de nossas pesquisas a interferência no cotidiano dos serviços e políticas de saúde estudados. Ali há movimentos de recusa, de protesto contra as subjetividades produzidas pelas pedagogias político-culturais vigentes. As histórias destes serviços e políticas e de seus funcionamentos, dos trabalhadores e trabalhadoras que ali circulam, dos usuários e usuárias, seus percursos, seus corpos, podem funcionar como analisadores dos modos atuais de subjetivação de nossos corpos, “embaralhando formas e modos de funcionamento já dados” (Benevides, 2002, p. 175).

3) Pensar o método como estratégia político-afetiva¹⁰. Visamos acompanhar um processo, “investigar um processo de criação” (Kastrup, 2007, p. 15), inclusive de métodos, procedimentos, itinerários de pesquisa. Aqui pensamos o método como uma estratégia política e não um mero procedimento prático-instrumental, a partir do qual, se rigorosamente utilizado, se é capaz de produzir *Verdades* sobre um mundo pré-determinado. As definições de método, ou de metodologia, em uma pesquisa, em um trabalho de campo, são sempre simultaneamente políticas e técnico-científicas, uma vez que não temos como separar a produção do conhecimento do interesse em produzir este conhecimento. Aqui a ideia de interesse se articula com a ideia de implicação: estamos sempre implicados naquilo que pesquisamos, naquilo que escrevemos, naquilo que analisamos, daí achamos importante desenvolver a análise de tais implicações. A partir de tais considerações, por meio do que intitulamos de pesquisa-interferência, visa-se o desenvolvimento de uma capacidade analítica e, com ela, de um potencial de interferência nas relações cotidianas, no sentido de (re)ativar o desejo nas pessoas, os quais podem tensionar os interesses institucionais (Mendonça-Filho; Vasconcelos, 2010).

Aqui cabe definir desejo e instituições, termos caros para nossa pesquisa e que tomamos de empréstimo da socioanálise francesa em articulação com a esquizoanálise. Entendemos o desejo como produção coletiva:

[...] não é um negócio secreto ou vergonhoso como toda psicologia e moral dominantes pretendem. O desejo permeia todo campo social [...]. Por não querer me atrapalhar com definições complicadas, eu proporia denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de amar, de vontade de inventar uma outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores. [...] O desejo, em qualquer dimensão que se considere, nunca é uma energia indiferenciada, nunca é uma função de desordem. Não há universais, não há uma essência bestial do desejo. *O desejo é sempre o modo de produção de algo, o desejo é sempre o modo de construção de algo* (Guattari; Rolnik, 2000, p. 215-216).

As instituições, por sua vez, são entendidas aqui como lógicas que visam regulamentar a vida. Através delas se objetivam e se legitimam valores, se reificam práticas, se naturalizam objetos. Tensionar os interesses institucionais para, dentre outras coisas, problematizar a naturalização do objeto *corpo* e do objeto *masculinidade*¹¹. Ao contrário, entendemos tais objetos como correlatos de práticas histórico-políticas. Com isso, questionamos a fixidez e naturalização dos marcadores sociais, sobretudo os de gênero e de sexualidade, e a *impossibilidade* de aventurarmos experimentações fora dos mesmos. Os corpos sempre desejam para além dos desejos de conservação! Os corpos sempre podem mais!

Da Construção do Problema de Pesquisa¹²

No seio de tais discussões teórico-conceituais, articulando-as com as práticas que observei e exerci no campo de atuação profissional, a saber, a rede de saúde mental de Aracaju-Sergipe, vai tomando forma meu problema de pesquisa: produção de corpos (masculinos) normalizados e suas teimosas reexistências num CAPS¹³ AD, bem como em seu entorno.

Com a Reforma Psiquiátrica brasileira e a mudança no modelo assistencial¹⁴, surge a proposta de uma política – Política Nacional de Atenção Integral a Usuários de Álcool e outras Drogas – e, junto com a mesma, de um CAPS específico voltado para o cuidado de pessoas com transtornos causados pelo uso prejudicial e/ou dependência de álcool e outras drogas, CAPS AD. A perspectiva é a de prestar assistência para o usuário de drogas que, *de fato*¹⁵, necessite de cuidados em saúde, buscando-se, sobretudo, suplantar a exclusão, a estigmatização, o isolamento, a individualização e biologização da problemática complexa das drogas (Brasil, 2004).

Como cientistas, como pesquisadores, como trabalhadores, como militantes “[...] são nossas práticas que estão afirmando ou negando certos modelos, produzindo, enfim, os mais diferentes objetos, sujeitos e saberes que estão neste mundo” (Coimbra, 2001, p. 255). Não perdendo tal indicação de vista, partindo de minha inserção-implicação com a rede de saúde mental do município de Aracaju-Sergipe, munida do objetivo de colocar tal implicação em análise, o grande desafio se apresenta em forma de pergunta: como operar a partir da máquina de Estado sem me deixar seduzir, como tantos companheiros/as de militância, pela crença no Estado Democrático de Direito? Como criar possibilidades de escape a tal sedução? De outro modo, se poderia dizer que o grande desafio é a *desidealização* do modelo psicossocial e, junto com ele, dos CAPS assim como a *desidealização* do Estado. Como resistir-criar, a partir e por entre os espaços que tenho ocupado no interior da rede de saúde mental aracajuana (estagiária, trabalhadora, gestora, militante, pesquisadora)?

Respalhando-me, então, numa ética da diferença, do desvio de rotas, da produção desejante, da inventividade – por mais difícil, doloroso e impossível que pareça ser criar nas condições citadas acima –, o objetivo é o de procurar

e embarcar nos movimentos de ruptura, subjetivações, singularizações. Nesse sentido, o próprio ato de pesquisar pode ser pensado como uma força disruptiva. Destaco agora alguns procedimentos, levantamentos, situações, fazeres e dizeres anotados em diários de campo, assim como observados durante meu percurso na rede de saúde mental de Aracaju e, em particular, no CAPS AD¹⁶. Uma cena que, vivenciada neste espaço, me fez pousar a atenção no tema *relações de gênero e sexualidade*, mais precisamente masculinidades e heteronorma:

Um profissional me pergunta se é melhor ser amado ou odiado. Ele prossegue relatando que um usuário, sempre que bebe, chega lhe fazendo declaração de amor, de admiração. Ele diz: *Ainda por cima, na frente de* [verbaliza o nome de um outro técnico]. Minutos depois, ele levanta a camisa, mostrando o peito para um usuário, perguntando-lhe: *Você acha que devo depilar ou prefere peito cabeludo?* O usuário se irrita, diz que não é do *babado* e sai resmungando. O técnico fica, então, cochichando com outra profissional. Eu lhes indago sobre o que estão conversando e ele responde: *Não é nada não, é a perversidade desses usuários [...]. Este aí, quando está bêbado, a traseira é de todo mundo.* De quem é a perversidade mesmo? Sigamos com alguns dados produzidos...

Num levantamento realizado em agosto de 2007 no CAPS AD em questão, tinha-se que: dos 187 usuários/as cadastrados/as, 174 eram homens e 13 mulheres, o que dava uma porcentagem de 93% e 7%, respectivamente. Além disso, tais dados já apontavam uma mudança de perfil dos usuários acolhidos: se antes se tinha uma maior inserção de adultos/as e idosos/as alcoolistas, estava ocorrendo progressivamente a admissão de um número considerável de adolescentes e jovens, usuários de crack principalmente. Em agosto de 2007, dos 187 usuários/as inseridos/as, 150 (80,22%) tinham como principal droga utilizada o álcool. Assinale-se, ainda, que 44,38% destes usuários/as estavam na faixa etária dos 35 aos 50 anos. Já entre dezembro de 2007 e janeiro de 2008 começa a haver um redimensionamento mais significativo desse perfil: dos 44 acolhimentos realizados no CAPS AD, 24 foram de usuários/as de crack, sendo que apenas 03 mulheres procuraram o serviço. Destes/as 24,15% apresentam faixa etária entre 17 e 29 anos, ou seja, 62,5%.

Alguns desses homens tendem a frequentar e até mesmo a morar num cemitério que se localiza próximo ao CAPS, sob a justificativa de que ali é *um lugar seguro*. Ali, nas rodas da oficina de redução de danos¹⁷, eram comuns narrativas que pontuavam que o uso prejudicial de drogas associa-se ao desemprego, à falta de vínculos familiares e sociais. Saliente-se que estamos vivendo o momento histórico-político das sociedades do espetáculo¹⁸, em que somos valorizados pela condição de consumidores, momento este caracterizado pela estetização da realidade, a qual vem acompanhada pela estetização do corpo. Neste cenário em que se exalta a beleza e a relevância social do corpo sadio = corpo em forma, compondo com a justificativa de que o cemitério é um lugar seguro, parece que os próprios *donos* destes *corpos abjetos*, corpos que não importam atestaram sua morte social (Butler, 2007). A morte física costuma

vir logo em seguida regada a comorbidades não tratadas, já que não é fácil para esses usuários terem acesso aos serviços de saúde. Por que não é? Aliada a essa dificuldade de acesso, numa espécie de adeus ao corpo, muitos deles não desejam o tratamento e apresentam vários *comportamentos de risco*, tais como o *simples* utilizar o mesmo copo, mesmo depois de uma longa conversa sobre os riscos aí envolvidos, daí a expressão *companheiros de copo* (Bauman, 2001; Butler, 2007).

Quincas...

Lembremos a história do personagem de Jorge Amado. Em *A morte e a morte de Quincas Berro D'água* (2008), temos duas vidas e duas mortes. Duas masculinidades, dois jeitos de *ser* homem, em dois momentos históricos distintos. No primeiro momento, Joaquim Soares da Cunha, com uma carreira como servidor público, uma vida com economia de palavras. Esposa e filha portadoras de *atributos masculinos*, mulheres que mandam nos maridos, lembremos a esposa Otacília, com quem não adianta discutir, pois “[...] ela acaba sempre por impor suas opiniões e seus desejos” (Amado, 2008, p. 34). Parece não ser possível conviver, no mesmo casamento, duas masculinidades. Desta forma, se a esposa é masculina, a ele cabe o papel feminino. Num segundo momento, Quincas, duplo de Joaquim faz dez anos, bebedor, cachaceiro, fa-lastrão, mulherengo, homem por todas desejado, amigo dos outros homens, herói e referência na roda social, “[...] o rei dos vagabundos [...]”, “o filósofo esfarrapado da rampa do mercado” (Amado, 2008, p. 39), “homem bom”, “o pai da gente” (Amado, 2008, p. 56).

Se antes tínhamos a domesticação do gênero e da sexualidade pelo sistema trabalho-emprego-família-serviço público, depois vemos Quincas vivendo uma masculinidade não domesticada, *de rua*. No primeiro momento, o privilégio de uma moral do trabalho, da seriedade, do homem provedor, sisudo. Num segundo momento, o privilégio do riso, do gozo, da bebida, a ausência de trabalho, as redes de amizade provendo o sustento, o gosto da amizade. Antes e depois, João e Quincas. No homem provedor, a lógica individualista. No Quincas bebedor, a vida no coletivo, com amigos de bar, mecanismos de ajuda mútua, circulação generosa do afeto. Morador alegre de ruas alegres, homem dono da rua *versus* pai de família, inválido por sua validade, homem entristecido.

Retomemos a seguinte afirmação: “[...] o corpo é uma falsa evidência, não é um dado inequívoco, mas o efeito de uma elaboração social e cultural” (Le Breton, 2007, p. 26). Compondo com tal assertiva, Louro (2004, p. 89) assinala que: “[...] nomeados e classificados no interior de uma cultura, os corpos se fazem históricos e situados. Os corpos são ‘datados’, ganham um valor que é sempre transitório e circunstancial”. No interior de uma cultura, de um contexto histórico-político específico, os corpos são produzidos por inúmeras marcações: de gênero, de sexualidade, de classe social, de raça/cor, de religião, de faixa

etária, de região etc. Os corpos são, então, montados por tais marcas, marcas de poder. A partir delas, eles são classificados, hierarquizados, “indiciados”, “[...] podem valer mais ou menos” (Louro, 2004, p. 89) num dado contexto.

Minha pesquisa aborda corpos que, no nordeste, na capital do menor estado do Brasil, valem muito pouco. Valem alguma coisa? Para quem? Para quê? O que podem esses corpos? Num contexto de capitalismo financeiro, em que drogas e corpos, em que tudo e todos são tidos como mercadoria, em que os corpos são valorizados por sua capacidade de consumo, o corpo desses homens que não têm capacidade de consumir, consumidos pela dependência e tudo que a mesma reflete, são apagados, tornados invisíveis posto que dispensáveis, mortos-vivos. Quando ousam aparecer, aparecem como *minoria* – em quantidade? –, *Outros*, *outsiders*, vítimas a serem socorridas, ou demônios rotulados de vilões, vagabundos, criminosos, drogados, traficantes e ladrões (mesmo sem sê-lo), tantas tarjas que nos distanciam de pensar-inventar sobre os mesmos e sobre nós mesmos.

Num momento do capitalismo em que se solicita que tudo seja leve, que tudo desincorpore, há que se “[...] diminuir o peso do corpo. O corpo deve ser diluído no ritual, deve passar despercebido, fundir-se nos códigos” (Le Breton, 2007, p. 50) e cada pessoa deve encontrar na outra o espelho de si mesma. Se, por algum motivo, há impossibilidade de identificação com o corpo do outro, instaura-se o estigma: as pessoas que têm alguma deficiência física ou sensorial, pessoas catalogadas como doentes mentais, gordas, *drogadas*, seus corpos não passam despercebidos. “Quando os limites de identificação somática com o outro não mais ocorrem, o desconforto se instala. O corpo estranho se torna corpo estrangeiro e o estigma social ocorre com maior ou menor evidência conforme o grau de visibilidade da deficiência [...]” (Le Breton, 2007, p. 50) ou das dimensões, dos sabores, odores, vapores que emanam do corpo. A esse respeito, saliente-se o *mau* cheiro dos/as usuários/as do serviço: cheiro de sujeira, cheiro de álcool, de urina, de cocô, bafos, cheiros que lembram que somos de carne e osso, apesar do *pavor da carne* em tempos em que as imagens de um corpo ideal-inorgânico-imaterial veiculam para serem consumidas, apesar de nunca encarnarmos-desencarnando tal corpo: vende-se a imagem de absorventes e fraldas inundados por um líquido azul, o sangue é azul, de quem?

Nesse cenário, disseminam-se práticas discursivas e não-discursivas midiáticas e midiáticas, as quais controlam ou, ao menos, intentam controlar os usos do corpo: se nascemos e morremos inseridos na *Ordem Médica* (Clavreul, 1978), dos exames pré-natais à verificação na autópsia; dormimos e acordamos imersos na ordem midiática. A TV, o rádio, a internet entram casa a dentro, vinte e quatro horas, nos trezentos e sessenta e cinco dias do ano. Numa época em que a lógica que rege o controle dos corpos não é mais a do comedimento, da conformidade, de um *estar na média* e sim de um *mais saúde*, ou seja, num contexto em que saúde é metamorfoseada no ideário da aptidão, do *fitness*, de um corpo que precisa ser modificado e modelado o tempo todo até os limites do impossível, como bifurcar? Como furar o cerco dessas relações de poder

que constroem corpos, ainda dóceis?

A pesquisa visa abordar os corpos de usuários/usuárias que frequentam um CAPS AD, corpos institucionalizados, corpos contemplados, incluídos pela política de saúde mental da cidade, corpos a serem corrigidos, ou melhor, utilizando uma nomenclatura politicamente correta, reabilitados. A pesquisa também deseja acompanhar as trajetórias desses corpos para além do espaço institucionalizado do CAPS, em seu encontro com a rua. Dentro e fora dos CAPS tratam-se dos mesmos homens e mulheres, das mesmas masculinidades e feminilidades, das mesmas sexualidades? Ou, o espaço do CAPS e o da rua solicitam homens e mulheres diferentes, masculinidades e feminilidades diferentes? Que trânsito entre e por entre essas extremidades o espaço do CAPS e o espaço da rua permitem? Em que esses espaços convergem no que diz respeito à produção de gêneros e sexualidades?

Os homens e mulheres que frequentam o CAPS, marcados por uma série de *tarjas pretas* – usuário/a de drogas, pobres, negros/as, feios/as, moradores/as de rua, desempregados/as, moradores/as da periferia, *Outros*, tornam-se alvo de correção. Essa é a melhor das hipóteses para esse grupo minoritário, em que a maioria de seus membros cumprem penas maiores do que frequentar um Centro de Atenção Psicossocial: aí, pelo menos, esses homens e mulheres são suportados/as, desde que permaneçam circulando no espaço restrito, mesmo que se pregue a tão almejada inclusão social. Neste local, “[...] uma série de estratégias e técnicas poderá ser acionada para recuperá-los[as]: buscando curá-los[as], por serem doentes, ou salvá-los[as], por estarem em pecado, reeducando-os[as] nos serviços especializados, [...] reabilitando-os[as] em espaços que os[as] mantenham a salvo das más companhias” (Louro, 2004, p. 88).

Faz parte dessa (re)educação o acoplamento desses homens e mulheres a identidades de gênero e de sexualidade, a certa configuração hegemônica de masculinidade e feminilidade. A fala de um usuário em um grupo focal, *o CAPS me ajudou a voltar a ser homem* (sic), dá a pista sobre a imbricação deste serviço com normas de gênero, com pedagogias corporais. O que faz com que projetos terapêuticos tendam a se traduzir em projetos pedagógicos articulados com o objetivo de incorporação de hábitos e valores que possam dar suporte à sociedade mais ampla, entendida como corpo social; que pudesse preparar esses homens e mulheres moral e fisicamente, tendo por base uma educação de seus corpos, de seus gêneros e suas sexualidades, uma educação eficiente na produção de corpos capazes de expressar, exibir normas e marcas corporais das sociedades capitalísticas (Louro, 2004). Produzir homens e mulheres *de verdade*. E homens de verdade fazem uso controlado das drogas, são pais de família, sustentam suas casas, não perambulam pelas ruas da cidade, não têm tempo livre, têm seu tempo dividido entre o trabalho e a gestão de sua casa.

A rotina de um CAPS parece funcionar articulada a essa tentativa de produzir esse homem *de verdade*: inserindo os usuários (e as usuárias) em *grades* de atividades que acontecem nas mais variadas horas do dia e as quais eles (e elas) devem frequentar, sob pena de se alegar que não se está aderindo ao

tratamento. Tende-se a exigir que os usuários (e as usuárias), mesmo aqueles (e aquelas) que trabalham a noite inteira, venham ao serviço às 8 horas e participem das atividades; se dormirem, se não desejarem frequentar os espaços e atividades propostos, mesmo reclamando da automação, falta de sentido, *chatice* dos mesmos: *tá vendo, usuário de droga não adere ao tratamento, só vem pra cá pra não fazer nada ou pra fazer confusão*. Muitas vezes, ainda se exige abstinência para que eles (e elas) frequentem o serviço. Fala-se de resgate de laços familiares e sociais, laços esses de sujeição e adoecimento.

Mas como ser homem *de verdade* num tempo de escassez de trabalho? Por que não se falar de invenção de novas relações, inclusive com os mesmos membros familiares? Por que o/a usuário/a não pode dormir no serviço de dia, se passou a noite toda na rua, alerta? Por que não pode vir e não fazer nada? Por que não considerar as novas relações como potencializadoras de vida? Por que eles/elas não podem vir sob abuso? Por que, quando vêm, são punidos, mesmo que com olhares discretos? Por que os/as trabalhadores/as sentem-se culpados/as quando isto acontece? Essas são perguntas que alguns/algumas profissionais e usuários/as se fazem. Muito em nós é captura, mas algo em nós pulsa e pede por novos territórios existenciais e de cuidado.

Existem muitos Quincas. Esses muitos homens estão prestes a morrer ou já morreram. Talvez por isso, ali, mais do que em qualquer outro lugar destinado à assistência à saúde, eles costumam chegar sozinhos, almas-vivas, ou acompanhados de membros da família que, em sua maioria, os trazem com o objetivo de tentar resgatar a memória limpa e reluzente de seus homens, ou, já desiludidos, vêm apenas para depositar um corpo que vai morrer daqui a pouco.

Essas famílias não estão chorando pela morte, choram pela atual vida de seus homens: cidadãos transmudados em vagabundos, em marginais, por causa da cachaça, dos amigos, da rua, da jogatina, do diabo. Para eles, só resta a morte: a morte familiar e social. Ao decretá-los mortos para a sociedade, falam deles no passado e, mesmo assim, quando as circunstâncias obrigam a eles se referir. Na verdade, a morte, a derradeira, seria – e é, porque ela vem logo para eles – um alívio para a família: de agora em diante já não seria mais a memória dos homens, cidadãos, bons trabalhadores, bons filhos, bons maridos, bons pais, “[...] perturbada e arrastada na lama pelos atos inconsequentes do vagabundo” e do marginal em que eles se tornaram (Amado, 2008, p. 19).

Enganam-se os que dizem, de maneira simplista, que o sofrimento desses homens decorre da dependência química, da droga, da pinga, da pedra-noventa, da cachaça, do álcool, desse mal, desse diabo líquido. Ou dos diabos em folha (maconha), em pó (cocaína), em pedra (crack), injetável, às vezes esses diabos se encontram articulados... O sofrimento desses homens é, sobretudo, ético-político (Sawaia, 2004), é tecido na trama desse apagamento, desse processo de mortificação social, de estigmatização que passa a acompanhar suas experiências, depois da metamorfose do homem em bêbado (drogado) animal, alijado de sua família, de sua casa, de seu trabalho, de sua vida, de uma suposta masculinidade. De agora em diante, são esses homens flagelos humanos, *humanos*?

Não é sem razão (razão?) que esses homens vivem o paradoxo: por um lado, ratificam cotidianamente o desejo de voltar para a família, sobretudo, o desejo de voltar a trabalhar, voltar a ser homem, homem trabalhador e de família. Por outro, falam, como se escapassem sem querer, de seu desejo de ficar assim como estão, borrando a imagem-clichê homem-trabalhador-pai de família: *Sabe qual é o problema? É falta de desemprego [grifos nossos], da sociedade que não nos dá uma oportunidade, da família que nos abandonou.* A sociedade, a família devem mesmo abandonar esses desertores, devem mesmo corrigi-los e/ou matá-los, antes que eles próprios o façam.

Para corrigir ou matar, de um modo politicamente correto, tem-se um remédio: se não mais, pelo menos não sempre, o internamento em hospitais psiquiátricos e as camisas de força químicas que substituem a química da droga, o CAPS. No CAPS, é até melhor porque esses homens podem ficar aqui dias e dias, meses e meses, anos e anos, mesmo quando não estão em *crise*. E aqui, eles tendem a ficar.

Lembremo-nos: o nosso suposto Estado Democrático de Direito funciona como um estado mínimo social e máximo penal, um modo de funcionamento estatal em que *tudo* vai para as malhas da justiça, em que o judiciário vai tomando conta de nossas vidas. Não é à toa que, para aqueles que são pegos usando drogas no meio da rua, a justiça costuma instituir o tratamento no CAPS como punição. Institui a punição-tratamento sem levar em conta o desejo do/a usuário/a de se submeter a uma terapêutica e, mais do que isso, sem levar em conta a necessidade mesma de tratamento desses homens e mulheres. Afinal, quem deveria fazer a análise dessa demanda: a justiça ou a saúde? Questão de difícil resposta, em tempos em que a judicialização da vida avança. Nesses tempos:

Todos nós estamos cumprindo pena: a pena de subsumirmos nossos corpos a uma existência normalizada. Nossos corpos, virtualmente, são culpados. O corpo é um aberto de possibilidades e a culpa advém dos nossos corpos insistirem, na maioria das vezes de forma inconsciente, em extravasar as fronteiras desse possível pré-estruturado, dessa campânula de vidro em que nos colocaram (Mendonça-Filho; Vasconcelos, 2010, p. 141).

Há muito tempo, nas sociedades ocidentais, a culpa de nossas imperfeições são depositadas no corpo, as sujeiras na alma advêm do corpo. Nos tempos de hoje, sujeiras, culpas e imperfeições são ainda mais atributos dos corpos, ou parecem ali se apresentar de forma visível, é ali que somos interpelados. Nossos corpos devem ser vigiados. Esses homens usuários de álcool e outras drogas estão cumprindo pena: ao ousarem borrar e interrogar o ideal de limpidez, do *tudo está sob o controle*, dos corpos normais, corpos são, corpos fortes, corpos aptos, os corpos desses homens tornam-se corpos identificados, corpos abjetos, que nos oferecem o limite. Como? Limitando-os. Homens, corpos não cidadãos, agora adoecidos e não mais criminosos, devem cumprir pena não

mais no presídio, não mais no hospital psiquiátrico, mas no CAPS.

Ir, frequentar o CAPS, essa é a pena a cumprir se desejam se tornar novamente cidadãos, consumidores, consumidores de políticas públicas. Lá, eles comem, bebem, dormem de dia, o que não podem muitas vezes fazer de noite. Lá, para não perderem a vaga que ganharam na loteria, muitos fingem, até para si mesmos, querer voltar a ser *homem*, trabalhador, homem honrado, bom filho, bom marido e bom pai. Lá, eles cumprem pena. Esses homens, esses corpos fingem para se adequarem à performance esperada e, assim, valerem mais, ou pelo menos, valerem um pouco mais do que nada. Lembremos que, em nossos tempos e em nossas culturas, ainda se articula homem-heterossexualidade-paternidade-trabalho. Além disso, acrescenta-se uma pitada de músculos torneados, três colheres de muita iniciativa e uma ideia na cabeça: a do homem empreendedor de si mesmo. Esses são os ingredientes que devem conter na performance esperada para o corpo de um homem *de verdade*.

Outra cena: um usuário, ao longo de um ano, afirmava recorrentemente para uma profissional seu (seu?) desejo de voltar a trabalhar. Eles dois juntos, como parte de seu projeto terapêutico, traçaram, então, possibilidades para alcançar tal objetivo e, quando, por muitas vezes, estava tudo arranjado, ele escapava. Um dia, numa conversa entre os dois, ele conta para ela que o negócio dele é fazer de todas as suas tardes uma pescaria, é continuar pescando ali no rio. Numa conversa entre mim e ela, ela diz que entendeu ali que o desejo dele (dele?) de voltar a trabalhar era dela, como representante da sociedade, como agente penitenciária camuflada em agente de saúde, responsável direta pelos corpos. Ele apenas mimetizava esse desejo de Estado para conseguir com ela se vincular. Naquele dia, naquele dia sim, eles tinham se vinculado. Esse mesmo usuário, num evento de uma das semanas da luta antimanicomial, pega o microfone e, como que com orgulho de poder dizer, pergunta: *quem aqui não tem vergonha de dizer que é cachaceiro?* Na plateia, se erguem mãos e gritos: *Eu!!!!*

Mas essas mãos e gritos são constantemente abafados, dentro e fora do CAPS, no cotidiano desses homens, por esses próprios homens. Ressalte-se aqui uma conversa com os facilitadores da oficina de música sobre a importância das apresentações do coral em outros CAPS, serviços de saúde, instâncias sociais e espaços comunitários no sentido de dar visibilidade ao cuidado oferecido no CAPS AD, bem como aos próprios usuários, na tentativa de desconstruir estigmas e discriminações. Essa oficina é frequentada por muitos usuários, que se apresentam, muitas vezes, sob efeito de drogas. Entretanto, esses mesmos usuários solicitaram cobrir as latinhas de cerveja com um papel para que não os associassem ao uso de álcool. O que isso indica?

Esse paradoxo de ode e ódio à cachaça é sempre entendido como um problema e como um problema desses homens e mulheres, só deles e delas: um problema individual, moral, de malandragem, de vagabundagem, eles é que escolheram essa vida imunda e devem pagar por isso, *eu tenho tanto problemas, minha vida não é fácil e nem por isso eu bebo, fumo, uso drogas*. Um problema de justiça, um problema criminal, muitas vezes mesmo em se

tratando de drogas lícitas. Ou um problema de saúde pública, mas resumindo-se o homem e a mulher que faz uso abusivo de drogas a um/a doente, o que, muitas vezes, incorre na articulação entre doença – tutela –, isenção de direitos e nem é preciso recordar que, muitas vezes, sob o nome de cuidado, tutelam-se corpos. Como bem pontua Guattari (Guattari; Rolnik, 2000), duas estratégias biopolíticas fundamentais para a tomada de poder sobre as subjetividades são justamente a culpabilização, muitas vezes, camuflada em responsabilização – que no contemporâneo vem recheada do discurso *auto-ajuda* do *faça você mesmo/a, só você pode se ajudar, só depende de você* –, e a infantilização: *você não sabe o que faz, precisa que alguém o diga*.

No CAPS, é comum a presença dessas práticas discursivas, as quais desdobram-se em outras práticas como, por exemplo, a de suspender/responsabilizar/culpabilizar um usuário que foi pego usando drogas dentro do serviço, para que ele, *à lá faça você mesmo/a, à lá botar de castigo para pensar*, se auto-polície, funcione como perito de si mesmo. E pensar para eles/elas, para todos nós, atualizar a vida que foi e a vida que tem sido, a vida que poderia ser, a não-vida, pensar é constatar a morte, pensar é sempre um castigo. Eles/Elas saem do CAPS e pensam? Pensar é um tormento, é tormenta, força a bifurcar. Eles querem? Queremos? Por que, ao invés de simplesmente ir para casa *pensar*, não se discute com eles/elas o que aconteceu, o que está acontecendo? Se brigou com a mãe, com a esposa, perdeu o trabalho, brigou na rua, não conseguiu o trabalho que disse que viria, foi desrespeitado, discriminado, lembrou do passado? E, lembrar do passado, sempre enche os olhos desses homens de lágrimas, como se, em certa medida, compartilhassem com suas famílias desse saudosismo pelo homem que eles foram. Por que não se pensa nem se discute nada com eles *em profundidade*? Por que o CAPS AD, mais do que qualquer outro, se transformou de um centro *carcerário* num centro de convivência, e não de atenção? Por que esses homens devem morrer?

No percurso desses homens, permanece certa confusão acerca e em torno de suas mortes. Como Jorge Amado (2008, p. 15), “[...] não sei se esse mistério da morte ou das sucessivas mortes [desses homens] pode ser completamente decifrado. Mas eu o tentarei, [...], pois o importante é tentar, mesmo o impossível”.

Jorge Amado (2008, p. 17-18) afirma que “[...] quando um homem morre, ele se reintegra em sua respeitabilidade a mais autêntica, mesmo tendo cometido loucuras em sua vida. A morte apaga, com sua mão de ausência, as manchas do passado”. Se, para a família, é melhor dar esses homens como mortos, no CAPS é o seu passado que parece morrer. Quando alguns desejam revisitá-lo, eles choram e pedem para mudar de assunto. Os prontuários também indicam esse apagamento do passado. Neles, encontram-se registros vagos e pouco consistentes em qualidade e quantidade de informações, sobretudo no que se refere ao registro dos acolhimentos iniciais, em que se deveria fazer um levantamento do *histórico* da pessoa, registrando/produzindo dados sobre seus vínculos familiares, vida escolar e laboral, vínculos sexuais-afetivos, histórico de internações clínicas e psiquiátricas, projetos de vida etc. O prontuário e, em

decorrência, os/as profissionais, parecem pactuar com essa necessidade de não mexer com a memória do morto: “[...] a memória do morto, como se sabe, é coisa sagrada, não é para estar na boca pouco limpa de cachaceiros, jogadores ou contrabandistas de maconha” (Amado, 2008, p. 17).

A memória do morto é coisa sagrada e, quando os/as representantes do Estado, especialistas, peritos/as, agentes de saúde, ousam aí mexer, é para daí extrair algum nexo causal e generalizável, na tentativa de recuperar/reabilitar/normalizar os cachaceiros/alcoólatras/alcoolistas/drogados/drogadictos. “Por que se entregara ele aquela vida de vagabundo? Algum desgosto? Devia ser com certeza!” (Amado, 2008, p. 21). Nessa direção, é importante assinalar que é comum narrativas de usuários de álcool apontarem que a dependência foi desencadeada após terem sido traídos por suas mulheres, como que maculando a imagem de *homem honrado* (Machado, 2004). No mundo da ordem, da moral e dos bons costumes, atualizados na moral contemporânea do espetáculo, não se admite que não se tenha uma causa, a ser encontrada num dito interior do indivíduo (no biológico ou no psicológico), para esse destino:

[...] Assim é o mundo, povoado de cétricos e negativistas, amarrados como bois na canga, à ordem e à lei, aos procedimentos habituais, ao papel selado. Exibem eles, vitoriosamente, o atestado de óbito assinado pelo médico quase ao meio-dia e com esse simples papel – só porque contém letras impressas e estampilhas – tentam apagar as horas intensamente vividas [...] [por eles] até sua[s] partida[s] (Amado, 2008, p. 14).

Alguém ousaria arriscar a dizer que há vida depois dessa morte social, que há vida, há prazer no uso e até no abuso e até na dependência do álcool? A sociedade, a cultura, a comunidade, a família do morto, os/as agentes de saúde, os/as agentes de Estado, os responsáveis diretos pelos corpos, nós afirmaríamos outra coisa a não ser não passar toda essa história de prazer “[...] de grossa intrujice, invenção de bêbados inveterados, patifes à margem da lei e da sociedade, velhacos cuja paisagem deverá ser as grades da cadeia e não a liberdade das ruas (Amado, 2008, p. 14-15)”, ou os muros físicos dos hospitais psiquiátricos ou ainda os muros mentais dos CAPS, daqui, de lá e de qualquer lugar?

Nesse sentido, não podemos perder de vista o *fato* de que a droga é um objeto a que damos significado: concentração de renda, exclusão, preconceito, estigma, omissão, extermínio. Enfocando-se apenas no indivíduo, perdendo de vista a importância de se colocar em análise esse imaginário social e, de modo mais amplo, todo movimento e produções sócio-políticas com relação à problemática complexa das drogas, mascaram-se as relações de poder que estão em jogo e trabalha-se apenas com as consequências, demonizando-se a droga como causa de todos os males. Pior, mantém-se o estigma e a exclusão. Nas sociedades e culturas ocidentais contemporâneas, partilhando-se de uma cultura proibicionista e de um discurso sanitarista – dos quais as próprias pes-

soas que compõem os serviços substitutivos tendem a corroborar, inclusive os usuários –, tende-se a pensar a droga como um vírus que precisa ser extirpado, e extirpado do interior de um indivíduo, do interior desses homens. Ou então é preciso extirpar estes homens da sociedade, porque eles são o vírus que infecta uma sociedade supostamente sadia.

Corpos criminosos, cujo destino é a prisão, corpos doentes, cujo destino é o hospital, corpos cidadãos, cujo destino é o CAPS, não importa, o objetivo tende a ser o mesmo: dissecar o corpo em órgãos, (de)limitar o corpo, adoecê-lo, sujeitá-lo pelo adoecimento, “um corpo pouco humano, limitado a seus órgãos e aos modos de evoluir da doença como uma história natural” (Ceccim; Merhy, 2009, p. 536). Esses corpos *apacientados* (Barone, 2009) costumam sofrer, à revelia de seus desejos, inúmeras intervenções assépticas da equipe de saúde a fim, única e exclusivamente, de curar-corriger, “[...] produzir um sujeito saudável e funcional que consiga eliminar suas doenças” (Barone, 2009), neste caso, parar de usar drogas. Mas, e quando esses corpos enfermos ousam habitar uma espécie de limbo, um entre vida e morte? Quando eles não morrem, mas também não vivem, pelo menos essa vida funcional a que estamos habituados a chamar de vida (que vida!)? Não são corpos funcionais os corpos desses homens, não são corpos orgânicos em funcionamento, não são corpos produtivos – no sentido capitalístico –, tampouco morrem.

Algo em seus corpos tende a não se dobrar nem à forma corpo-vivo nem à forma corpo-em-recuperação, tampouco à forma corpo-morto. Corpos irrepresentáveis, impensáveis, corpos que produzem uma espécie de fissura nas representações – é, ainda insistimos no platônico entendimento de que somos cópias defeituosas, de que nossos corpos, *isso*, representam um corpo ideal saudável e funcional, habitante de um transcendental *aquilo* – de corpo e de saúde-doença-cuidado em voga: um corpo dissecado em órgãos ou, em sua versão *pós-moderna*, um corpo sem órgãos e sem doenças, ou melhor, um corpo digitalizado, com órgãos virtualizados, passível de adoecimentos, se não capturado por estratégias de controle sobre os modos de cuidar de si (Ceccim; Merhy, 2009).

Os corpos desses homens e mulheres parecem dar espaço para que novas forças entrem em cena, desnaturalizando tais representações, desestabilizando paisagens instituídas, dando passagem para novos sentidos, novas práticas, novas relações, novos possíveis, ali mesmo no contexto da *saúde*. Esse *estado de entre*, nem na vida, nem na morte, ocupado por esses homens e mulheres tende a produzir nas vidas que habitam esses corpos e seus arredores um estado de suspensão, um tempo em suspenso, uma tensão que parece produzir uma brecha, uma desaceleração, outra dimensão do tempo, mobilizando-se afetos, “[...] em outros momentos higienizados e imobilizados” pelo funcionamento dos serviços de saúde e interrompendo “a lógica de muito e rápido produzir corpos funcionantes” (Barone, 2009, s.p.). Para suportar habitar esse tempo em suspenso entre vida e morte outros recursos são acionados além de equipamentos, procedimentos, intervenções técnicas e medicamentosas e relações

assépticas mediadas pela rotina institucionalizada destes serviços. Como esses homens e mulheres, como nós temos acionado esses outros recursos nos espaços dos CAPS?

Cabe aqui um ditado popular: *é melhor ser bêbado conhecido que alcoólatra anônimo*. Para além de uma generalização, para além do estigma de alcoolista, alguém e além da morte social, preservando a memória desses homens, cidadãos do e somente no passado, se sabe muito pouco de suas histórias. No percurso desses homens, permanece certa confusão acerca e em torno de suas mortes e, mais do que isso, acerca e em torno de suas vidas, de como eles vivem atualmente, se eles podem menos ou mais do que antes, e em que sentidos. Se não sabemos se esse mistério da morte ou das sucessivas mortes desses homens pode ser completamente decifrado, tampouco sabemos se o pode ser o mistério de suas vidas. “Mas eu o tentarei, [...], pois o importante é tentar, mesmo o impossível” (Amado, 2008, p. 15).

Existem muitos Quincas. Jogo de espelhos, várias versões da morte e da vida, várias dobras. Entre a comédia e a farsa, o drama e a tragédia, o escravo e o nobre, entre capturas e resistências, eles vão tecendo vida e uma vida que não é só de restrição, de sofrimento, de apatia, de ressentimento, de rendição, de desespero, de solidão. Como habitantes da margem, suas vidas são também potência, alegria, resistência, prazer. Essa é a nossa aposta na pesquisa, essa é a direção que estamos propondo a partir de nossa inserção-implicação: “[...] abordar a vida pelo meio como máxima metódica” (Rocha; Aguiar, 2010, p. 77), vida e morte, masculino e feminino, homem e mulher, técnico e usuário, sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, habitar o espaço híbrido do *entre*. Esses homens e mulheres, invisíveis e impensáveis para muitos, no CAPS AD são trazidos à luz dos guardiões da razão, visibilizados por meio de seu aprisionamento na identidade de *doentes mentais*, *drogados-drogaditos*, *alcoólatras-alcoolistas* ou *miseráveis*, no pior sentido do termo. A ousadia que se anuncia através do encontro com esses homens e mulheres usuários/as do CAPS AD e com tantos outros filhos abortados do contemporâneo é a de que, desse percurso, se desenrole o descaminho da e na nossa escritura, o descaminho, o borramento de algumas coisas bem delimitadas que supostamente sabemos, conhecemos, o descaminho de modos de conhecer, de pensar, de viver, de conviver, de habitar o contemporâneo. Escrevemos, então, como alguns outros – ainda bem! –, não para significar esse mundo, “[...] mas para cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (Deleuze; Guattari, 2000, p. 13). A partir desse objetivo, rastrear regiões por onde a vida transborda os quadros de referência e de inteligibilidade, mantendo-nos abertos ao irrepresentável e ao indizível, àquilo que está, ainda, por acontecer, na política de saúde mental, na política de álcool e outras drogas, nos serviços de saúde, nos CAPS e nas formas de pensar masculinidade, gênero e sexualidade nesses serviços, na cidade, nas ruas, na vida.

Terminemos em aliança com Rodrigues (2009, p. 205): “Se fui tão dura, o fui também comigo. Ao querer tecer/balançar a primeira rede (desinstitucionalizante), não me vejo, [...] desimplicada da segunda (manicomializante, em

sentido amplo)”. E assim, com a autora, fica o convite para uma *experimentação formativa* que se desenrole no cotidiano mesmo dos serviços, a partir dos problemas que ali aconteçam, estendendo ao máximo a prática do/a intelectual, pesquisador, profissional, militante *implicado/a* a ponto de torná-lo/a *implicante*, “[...] aquele que exige, de si próprio e dos demais, a cada ensinamento ou recomendação, a análise da *participação* de tal ensinamento ou recomendação na *produção* daquilo que aparentemente se *constata* como ‘problema de vida’” (Rodrigues, 2009, p. 206). Além disso, a participação desses ensinamentos e recomendações não mais – ou pelo menos não só – no condicionamento, mas na suplantação das experiências condicionadas pela sociedade da qual fazemos parte, no tempo em que a habitamos.

Para compor essa experimentação, figura maravilhosa é a do vagabundo Quincas de tantas mortes e tantas vidas, história tão inventada e tão *verdadeira*, que nos convida a acompanhar vidas e mortes de tantos Quincas viventes. Desse percurso, talvez possamos assistir a volta da malandragem e da alegria às ruas de nossas vidas.

Eis o malandro na praça outra vez
Caminhando na ponta dos pés
Como quem posa nos corações
Que rolaram dos cabarés

Entre deusas e bofetões
Entre dados e coronéis
Entre parangolés e patrões
O malandro anda assim de viés

Deixa balançar a maré
E a poeira assenta no chão
Deixa a praça virar um salão
Que o malandro é o barão da ralé
(Chico Buarque, 2006).

Recebido em junho de 2010 e aprovado em outubro de 2010.

Notas

- 1 [...] Acréscimos nossos. Daqui por diante, o uso de colchetes indicará que são nossos acréscimos.
- 2 Daqui em diante, o uso de letras maiúsculas servirá para fazer referência e frente à concepção de corpo como dado, evidência, como objeto natural e, nesse mesmo sentido, essencial e universal, trans-histórico, a uma história *do* corpo em todos os tempos.
- 3 Utilizamos esse termo como o define Guattari (Guattari; Rolnik, 2000).
- 4 Sobre isso, registre-se a fala de um usuário numa atividade grupal intitulada de

- oficina de sexualidade*, alegando que não usava camisinha porque só transava com a sua esposa. Quando foi questionado sobre a possibilidade dela o trair, ele alegou irritado que isso era impossível de acontecer.
- 5 O que se opera – o que dá sustentação, se é que dá – nesta forma-homem quando da morte do deus trabalho e de seu modo de culto, a educação? E quando se suspeita de que, através do trabalho e da educação, não se melhora a *qualidade* de vida da população? E quando se interroga que não é só nem, sobretudo, saúde o que se produz na rede de saúde? E quando o sexo parece não ser mais o rei definidor maior da *identidade humana*?
- 6 E nem cabe aqui questionar a ausência do termo *mulher*, já que estamos todos, homens e mulheres, acoplados à forma-homem supracitada.
- 7 Lembremos: a categoria *masculinidade* não equivale nem se restringe aos *homens* que ali circulam. Nesse sentido, acreditamos ser importante, quando se intenta discutir produção de masculinidades, não focalizar nos homens. Mas pensar essa produção – arranjos/jogos de masculinidade – na política, no serviço bem como em corpos de homens e mesmo de mulheres: usuárias, trabalhadoras, gestoras, mães etc.
- 8 Vale salientar que, até o momento, esse caminho está apenas demarcado/indicado, não sendo explorado neste artigo porque ainda não realizamos o trabalho de campo. Sobre isso, ainda é importante afirmar que os dados que aqui constam foram produzidos por meio de observações e registros em diários de campo de 2006 a início de 2009. Entre final de 2006 e início de 2007, na ocasião de participação em outra pesquisa (Nunes et al., 2005). Entre 2007 e início de 2009, por meio de inserção na rede de saúde mental de Aracaju-Sergipe, na qual a autora compunha o coletivo gestor de SM.
- 9 No sentido de Butler (2007).
- 10 Entendendo afeto não como “[...] sentimento, uma paixão ou emoção, mas aquilo que faz a composição dos corpos, denominada por Deleuze e Guattari de agenciamentos” (Neves; Heckert, 2010, p. 163).
- 11 E não resolve essa questão acrescentar um *s* no final destas palavras.
- 12 Esse item será escrito em primeira pessoa, uma vez que se trata da descrição de movimentos no campo de pesquisa da autora, orientada pelo coautor.
- 13 Sobre a historicização-problematização do processo de Reforma Psiquiátrica brasileira e o surgimento dos CAPS, vide Amarante (1995) e Vasconcelos; Mendonça-Filho (2009).
- 14 No qual os CAPS são propostos como serviços substitutivos ao modelo hospitalo-cêntrico, iatrogênico e carcerário, objetivando garantir um cuidado de base territorial, sendo preconizados pelo Ministério da Saúde (MS) para funcionarem como organizadores das redes municipais de atenção em saúde mental.
- 15 Lembremos aqui do filme *Bicho de sete cabeças* (2001): o pai de Neto, depois de encontrar um cigarro de maconha em seu bolso, o interna em um hospital psiquiátrico. A partir do processo de internamento, carcerário, iatrogênico e segregatório, produz-se um corpo *doente* e, de internação em internação, este corpo doente cronifica-se. A sinopse nos parece assertiva: “uma viagem ao inferno manicomial”, da qual ele não retorna. Cabe perguntar: por fazer uso – e um uso esporádico – de maconha,

Neto precisava de cuidado? Mais ainda: daquele tipo de *cuidado*? Pois bem, aquele *drama* não aconteceu e não acontece só nos filmes.

- 16 Novamente é importante dizer: percurso como trabalhadora e em outra pesquisa (Nunes et al., 2005), dado que o processo de inserção para a *etapa* do trabalho de campo/produção de dados ainda não se iniciou. Nesse sentido, vale dizer que todos os depoimentos aqui transcritos foram tomados dos diários de campo da autora nesses períodos.
- 17 Atividade (roda de conversa) que acontecia nas ruas, a partir do mapeamento dos/as próprios/as usuário/as de locais que eles utilizavam para fazer uso. Nestes locais, além destes/as usuários/as acessávamos outros/as que não frequentavam o CAPS. Vale dizer ainda que redução de danos é a estratégia clínico-política norteadora da Política Nacional de Atenção Integral a Usuários de Alcool e outras Drogas.
- 18 Conforme o livro de Debord (1997).

Referências

- AMADO, Jorge. **A Morte e a Morte de Quincas Berro Dágua**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- AMARANTE, Paulo (Org.). **Loucos Pela Vida**: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: FioCruz, 1995.
- BARONE, Luciana. **Intervenções Possíveis na Clínica Hospitalar**. Trabalho apresentado na mesa de abertura da V Jornada de Psicologia Hospitalar do Grupo Hospitalar Conceição, 2009. (Texto não publicado)
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BENEVIDES, Regina. Saúde Mental: a importância de se assegurarem direitos. In: RAUTER, Cristina; PASSOS, Eduardo; BENEVIDES, Regina (Org.). **Clínica e Política**. Subjetividade e Violação dos Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Editora TeCorá, 2002. P. 171-178.
- BICHO de Sete Cabeças. Direção: Laís Bodanzky. Produção: Luiz Bolognesi, Caio Gullane e outros. Intérpretes: Rodrigo Santoro, Othon Bastos, Cássia Kiss e outros. Brasil: Sony Pictures, 2001. 1 DVD (74 min.).
- BRASIL. **Saúde Mental no SUS**: os centros de atenção psicossocial. Brasília: Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégias. 2004.
- BUARQUE, Chico. A Volta do Malandro. Intérprete: Mônica Salmaso. In: SALMASO, Mônica. **Noites de Gala, Samba na Rua**. Brasil, Biscoito Fino, 2006. 1 CD. Faixa 1.
- BUTLER, Judith P. Corpos que Pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O Corpo Educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 151-172.
- CAZUZA; REBOUÇAS, João. **Não me Conte seus Problemas**. Brasil, Universal Music, 2005. 1 CD.
- CECCIM, Ricardo; MERHY, Emerson. Um Agir Micropolítico e Pedagógico Intenso: a humanização entre laços e perspectivas. **Revista Interface**, Botucatu, v. 13, supl. 1,

p. 531-544, 2009.

CLAVREUL, Jean. **A Ordem Médica**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

COIMBRA, Cecília. **Operação Rio**: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

COUTO, Edvaldo S. Corpos Dopados, Medicalização e Vida Feliz. In: RIBEIRO, Paula R.C.; SILVA, Méri R.S.; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, Gênero e Sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. P. 43-53.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DELEUZE, Gilles. **Conversações, 1972-1990**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FREJAT, Roberto; CAZUZA; NEVES, Ezequiel. Por que a Gente é Assim? Intérprete: Barão Vermelho. In: **Barão Vermelho ao Vivo**. Brasil, Som Livre, 2007. 1 CD. Faixa 11.

GOGH, Blach Van; TOM, Roger. **Beijar na Boca**. Brasil, Universal Music, 2008. 1 CD.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KASTRUP, Virgínia. O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo. In: KASTRUP, Virgínia. **Psicologia e Sociedade**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 15-22, jan./abr. 2007.

LE BRETON. **A Sociologia do Corpo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidades e Violência: gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: MACHADO, Raísa S. (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo Editorial; Santa Cruz do Sul, Edunisc, 2004. P. 35-78.

MENDONÇA FILHO, Manoel; VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de. Questões de Método e Pesquisa dos Dispositivos Institucionais de Confinamento do Presente. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 134-150, abr. 2010.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona. Aparato Legal e Educação do Corpo: prescrição de comportamento e circulação de ideias – investigação sobre os investimentos no corpo em Belo Horizonte (1891-1930). In: GOELLNER, Silvana; JAEGER, Angelita. **Garimpendo Memórias**: esportes, educação física, lazer e dança. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. P. 133-146.

MOSKA, Paulinho. A Seta e o Alvo. Intérprete: Paulinho Moska. In: MOSKA, Paulinho. **Contrasenso**. Brasil, Emi Music, 1997. 1 CD. Faixa 1.

NETO, João Leite F. Subjetividades Contemporâneas: algumas contribuições de Deleuze. **Revista Plural**, Belo Horizonte, v. 6, n. 13, p. 105-114, mar. 2000.

NEVES, Cláudia A. B.; HECKERT, Ana Lúcia C. Micropolítica do Processo de Acolhimento em Saúde. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 151-168, abr. 2010.

NUNES, Mônica de Oliveira et al. **Articulando Experiências, Produzindo Sujeitos, Incluindo Cidadãos**: um estudo sobre as novas formas de cuidado em saúde mental

na Bahia e em Sergipe, Brasil. Projeto de pesquisa que tem como instituição executora o Instituto de Saúde Coletiva-UFBA. Edital MCT – CNPq/ MS – SCIET-DECIT/CT – Saúde. 2005.

PIOVEZANI FILHO, Carlos. Entre Vozes, Carnes e Pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea. In: SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Org.). **Foucault e os Domínios da Linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004. P. 133-158.

RODRIGUES, Heliana Conde. Construindo a História do Institucionalismo no Brasil: linhas, modelos e ação. In: SEMINÁRIO DE HISTORIOGRAFIA DA PSICOLOGIA, 1., São Paulo, 2000. **Anais...** São Paulo: GEHPAI/FAPESP, 2000. P. 49-80.

RODRIGUES, Heliana Conde. Formação ‘psi’: reforma psiquiátrica, atenção psicossocial, desinstitucionalização. In: MOURÃO, Janne C. **Clínica e Política 2**: subjetividades, direitos humanos e invenções de práticas clínicas. Rio de Janeiro: Abaquare; Grupo tortura Nunca Mais, 2009. P. 201-206.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de identidade: subjetividade em tempo de globalização. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e Subjetividade**: saberes nômades. Campinas: Papirus, 1997. P. 19-24.

SANT’ANNA, Denise. Descobrir o Corpo: uma história sem fim. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 25, n. 2, p. 49-58, jul./dez. 2000.

SAWAIA, Bader. O Sofrimento Ético-Político como Categoria de Análise da Dialética Exclusão/Inclusão. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As Artimanhas da Exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. P. 97-118.

VASCONCELOS, Michele de Freitas Faria de; MENDONÇA FILHO, Manoel. Por uma Genealogia das Políticas de Saúde Mental Contemporâneas: da produção de políticas identitárias e de modos variados de confinamento. In: MENDONÇA FILHO, Manoel; NOBRE, Maria Teresa (Org.). **Política e Afetividade**: narrativas e trajetórias de pesquisa. Salvador/São Cristóvão: EDUFBA/EDUFS, 2009. P. 181-210.

VEYNE, Paul. **Como se Escreve a História e Foucault Revoluciona a História**. 4. ed. Brasília: editora da UNB, 2008.

Michele de Freitas Faria de Vasconcelos é formada em psicologia pela UFS; mestre em saúde coletiva pelo ISC/UFBA, bolsista CNPQ; doutoranda e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS na Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

E-mail: michelevasconcelos@hotmail.com

Fernando Seffner é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, na Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e Relações de Gênero.

E-mail: fernandoseffner@gmail.com



La Psicologización del Yo: materiales para una genealogía del descubrimiento del mundo interior

Fernando Álvarez-Uría

RESUMEN – La Psicologización del Yo: materiales para una genealogía del descubrimiento del mundo interior¹. Durante la primera mitad del siglo XX se abrió en el interior de la concepción occidental del sujeto una nueva dimensión, un mundo interior secularizado. Tres grandes líneas de fuerza contribuyeron a dotar de densidad a este yo psicológico: el proceso de individualización y la importancia que cobró el sujeto ético en la sociología alemana de comienzos de siglo; el nacimiento y desarrollo del psicoanálisis; en fin, la formación de un nuevo imaginario del yo por mediación de la literatura y el arte. Desde entonces esa *nueva provincia del alma* (Karl Mannheim) no ha cesado de crecer, hasta llegar a cuestionar la existencia misma del mundo social.

Palabras-clave: **Individualismo. Psicologización. Imaginario del Yo. Psicoanálisis. Cultura Psicológica.**

ABSTRACT – The Psychologizing of the Self: materials for a genealogy of inner world's discovery. During the first half of the 20th Century a new dimension, a secular inner world, was open inside the Western perspective of the subject. Three major power strings contributed to add density to this psychological self: the individualization process and the importance gained by the ethical subject in the early 20th Century German sociology; the birth and development of psychoanalysis; and finally the formation of a new imaginary of the self through the mediation of literature and art. Since then, this *new soul province* (Karl Mannheim) has not ceased to grow, to the point of putting into question the own existence of the social world.

Keywords: **Individualism. Psychologization. Imaginary of the Self. Psychoanalysis. Psychological Culture.**

Entiendo por *psicologización del yo* la experiencia de un yo aislado, separado del mundo, la experiencia de un mundo interior, personal e intransferible, abismal y profundo, que no sólo es posible explorar, sino que es preciso explorar porque en ese espacio escondido subyace la última verdad, el sentido oculto de la existencia. Los promotores de este nuevo mundo encantado consideran que en los pliegues de nuestro yo psicológico radica la única clave de acceso al mundo. Y aunque muchos perciben este espacio abismal como un espacio estrictamente psicológico no se trata de un ámbito ajeno al campo social como ponen de manifiesto los continuos delirios de omnipotencia del yo que pueblan la escena social. Novelas y películas como *El nombre de la rosa*, el *Código da Vinci*, la magia de Harry Potter, la gran expansión del mercado de las emociones o los libros de autoayuda, ponen de manifiesto que el siglo XX sobrevaloró a la *gente con mucho yo*. El uso y abuso en nuestro tiempo de una *psicología psicológica*, una psicología ajena a lo social – porque de eso se ocupa la *psicología social* – puede servir de refuerzo a esta experiencia singular del yo íntimo que se ha democratizado.

Esta lección va a girar por tanto en torno a los poderes encantatorios del mundo interior, del yo psicológico psicologizado. Me parece que se puede tratar de explicar sociológicamente, es decir, sociohistóricamente, las raíces de esta nueva cultura psicológica en la que estamos inmersos. A mi juicio ese análisis resultará especialmente relevante para los futuros profesionales de la psicología y de la psicopedagogía. El principal objetivo por tanto de este texto es contribuir a abrir un espacio para la reflexión sobre las funciones sociales que ejercen en el presente los códigos medico-psicológicos.

Alguien definió el siglo XIX como el siglo de Karl Marx, mientras que el siglo XX fue el siglo de Freud. ¿Cómo se pasó de Marx a Freud? ¿Cuáles fueron las condiciones históricas, sociales e intelectuales, que hicieron posible la sustitución de la centralidad de la *cuestión social*, una cuestión eminentemente política, por la búsqueda privada del mundo interior que da cobijo al yo psicológico? ¿Cómo explicar que se haya producido un fenómeno social tan importante como el proceso de la psicologización del yo, y cuales son sus principales efectos sociales y políticos?

Voy a intentar contribuir a explicar, sirviéndome de la sociología histórica, cómo se paso de Marx a Freud pues para intentar comprender el presente es preciso dar un rodeo por la historia. En este sentido es preciso tener al menos en cuenta la confluencia de tres grandes vectores o líneas de fuerza:

1. La centralidad de la ética en la sociología alemana de finales del siglo XIX y la deshistorización de las teorías sociológicas.
2. La formación del psicoanálisis en la Viena de fin de siglo, y la deriva psicologista del propio psicoanálisis.
3. En fin, el enorme influjo del arte y la literatura del yo, y más concretamente el empuje del expresionismo en pintura, así como la literatura del exilio interior y del viaje a Oriente.

La convergencia de estos tres vectores ha contribuido a relegar la cuestión

de cómo abrir nuevas soluciones a la cuestión social en el marco del capitalismo.

La Centralidad de la Ética en la Sociología Alemana

En los años ochenta del siglo XIX la sociología de Karl Marx ocupaba en Alemania una posición privilegiada en el debate intelectual, en íntima relación con la centralidad de la cuestión social. El empuje del neokantismo, tanto el de la escuela de Bade, liderada en Heidelberg por Windelband y por Rickert, como el de la escuela de Marburgo, representada por Cohen y Natorp, y más tarde por Cassirer, puede ser interpretado como dos respuestas filosóficas que optaban por retornar a Kant para poner sordina a los retos sociopolíticos planteados por el marxismo. Las preguntas formuladas por Kant, *¿qué puedo saber?*, *¿qué debo hacer?*, *¿en qué puedo esperar?*, en fin, *¿qué es el hombre?*, prolongaban la tradición de la filosofía moderna abierta por el *cogito* cartesiano, pero a la vez desplazaban los enfrentamientos entre las clases, y las propuestas revolucionarias en el marco del espacio político, para situar en un primer término la cuestión del sujeto de conocimiento y del sujeto moral. En realidad el neokantismo facilitó, con la ayuda de Schleiermacher y Dilthey, sustituir la cuestión de *¿qué es el hombre en el seno de una comunidad política?* por la cuestión psicológica de *¿quién soy yo?*, una cuestión previa a otra cuestión que se desarrolló en el siglo XX: *¿Cómo puedo conocer mi mundo interior?* Los neokantianos contribuyeron a este desplazamiento al hacer hincapié en el sujeto moral que se vio privilegiado frente al debate político sobre cómo conformar un orden social justo. Sin embargo la sustitución de un razonamiento sociológico articulado en torno a la cuestión social por una reflexión filosófica sobre la ética individual y personal se produjo especialmente por el enorme influjo que ejerció a comienzos del siglo XX el pensamiento de Schopenhauer y Nietzsche. En el marco de un mundo victoriano plagado de fantasmas y energías invisibles, fueron estos pensadores alemanes quienes hicieron explícito un tipo de reflexión que confería a las pulsiones y los instintos carta de naturaleza. Problematicaron el estatuto heredado del sujeto de conocimiento para privilegiar con una nueva luz los espacios propios de la filosofía, la literatura, la tragedia, y el arte. El mundo de la representación y de lo racional quedaba por tanto desvalorizado frente a esa fuerza íntima, orgánica, pulsional, inaccesible, inconsciente, en la que se esconde la verdad del sujeto. La sociología al servicio de una sociedad justa se veía tendencialmente sustituida por una filosofía especulativa anclada en la ética y la estética de la vida individual.

El marxismo se inscribió en el marco de la ciencia social socialista que surgió en el siglo XIX como alternativa a la economía política clásica. Sin embargo a partir de la Comuna de París, cuando los socialistas de cátedra alemanes debatían directamente con el pensamiento de Marx, con la sociología de Marx, el marxismo sufrió varios ataques cruzados, empezando por el ataque de los economistas marginalistas, de los representantes austríacos de la economía

psicológica capitaneados por Karl Menger. A este acoso se unió pronto el ataque del racio-vitalismo representado por W. Dilthey, y posteriormente por H. Rickert, quienes, desde planteamientos filosóficos, negaban la posibilidad de una ciencia social capaz de explicar los procesos en términos de causalidad. Por su parte Nietzsche planteó abiertamente la necesidad de someter la moral, y muy especialmente la moral kantiana, al escabelo de la crítica.

Se podría decir esquematizando mucho que los jóvenes sociólogos alemanes, concretamente Tönnies, Simmel, Weber y Sombart, retomaron de Marx la cuestión central del capitalismo, pero a la vez heredaron de Nietzsche el interés por la cuestión moral, y por la búsqueda de una alternativa ética.

En 1887 el sociólogo francés Émile Durkheim publicó uno de sus primeros escritos sociológicos titulado *La ciencia positiva de la moral en Alemania*. El texto, recogido por Karady en el tomo primero de los *Textes* de Durkheim, es importante pues a la moral espiritualista y kantiana, a la moral utilitarista, opone Durkheim una moral social fundada en la ciencia sociológica que ha sido desarrollada por los sociólogos alemanes. La nueva moral se opone al individualismo de la Escuela de Manchester que hace reposar el mundo social sobre el individuo, y que reduce los vínculos sociales exclusivamente al interés. Frente a los manchesterianos y su *homo oeconomicus* los sociólogos alemanes pusieron de manifiesto que los progresos de la industria y de la moral no siempre coinciden, por lo que es preciso que tanto el derecho como una moral social cívica, ciudadana, regulen el modo de estar juntos en sociedad sin grandes conflictos. El derecho y la moral son hábitos colectivos. Para Durkheim el individualismo radical carece por tanto de bases teóricas, pues en cada uno de nosotros existen multitud de rasgos impersonales que hemos recibido de la sociedad. El texto de Durkheim es importante pues nos ayuda a leer a los sociólogos alemanes, incluidos los socialistas de cátedra, en una posición distante a la vez de kantianos, espiritualistas y utilitaristas, así como de los colectivistas seguidores del marxismo.

Aurora, el libro que Nietzsche publicó en 1881, está todo él atravesado por la voluntad de socavar nuestra confianza en la moral instituida. En 1886 Nietzsche había publicado *Más allá del bien y del mal*, seguido al año siguiente de *La genealogía de la moral*. En *Más allá* define al filósofo como *la conciencia malvada de su tiempo*, una especie de anatomopatólogo que vivisecciona *las virtudes de su tiempo*. *Necesitamos una crítica de los valores morales*, escribe en las primeras páginas de *La genealogía de la moral*, *hay que poner alguna vez en entredicho el valor mismo de esos valores – y para esto se necesita tener conocimiento de las condiciones y circunstancias de los que surgieron, en las que se desarrollaron y modificaron (la moral como consecuencia, como síntoma, como máscara, como tartufería, como enfermedad, como malentendido; pero también la moral como causa, como medicina, como estímulo, como freno, como veneno), un conocimiento que hasta ahora ni ha existido, ni tampoco se lo ha siquiera deseado*.

Nietzsche, a diferencia de Marx, que ve en la conciencia moral un reflejo

de las condiciones sociales, inserta la moral en la trama misma de las redes sociales: *Se trata de recorrer con preguntas totalmente nuevas y, por decirlo así, con nuevos ojos, el inmenso, lejano y tan recóndito país de la moral – de la moral que realmente ha existido, de la moral realmente vivida: ¿y no viene esto a significar casi lo mismo que descubrir por vez primera tal país?*. Frente a los filósofos, que *piensan de una manera esencialmente ahistórica*, Nietzsche nos propone una historia, una genealogía de la moral. En su recorrido histórico descubre precisamente el nacimiento del mundo interior que él vincula con el nacimiento de *la mala conciencia*, y antes pone de manifiesto el carácter histórico del individuo autónomo, del individuo soberano. *Nada se ha comprado a un precio tan caro como lo poco de razón humana y de sentimiento de libertad que ahora constituye nuestro orgullo*, escribe Nietzsche en el aforismo 18 de *Aurora* y retoma en el apartado 9 del tratado tercero de *La genealogía de la moral*. Nuestra moral instituida ha nacido a partir de la renuncia al mundo y a la vida, ha nacido del ascetismo sacerdotal, ha nacido del sentimiento de culpa y de la mala conciencia, ese *gusano roedor* que provoca la *aflicción interna*. “El alma se volvió contra sí misma de modo que todos los instintos que se desahogaban hacia afuera se vuelven hacia dentro – esto es lo que yo llamo la interiorización del hombre: únicamente con esto se desarrolla en él lo que yo llamo su ‘alma’” (Nietzsche, 1975, p. 96). Nietzsche cree descubrir en este repliegue del alma sobre sí misma algo *nuevo, inaudito, profundo, enigmático, contradictorio y lleno de futuro*, hasta el punto de que *nosotros los hombres modernos, nosotros, somos los herederos de la vivisección durante milenios de la conciencia y de la autotortura. El ideal ascético* está en la base del sujeto de conocimiento de modo que la filosofía se convierte en una prolongación de la moral: *el ideal ascético ha sido hasta ahora dueño de toda filosofía*. Podríamos decir prolongando los análisis nietzscheanos que la psicologización del yo es la prolongación de la interiorización del yo lograda por el ideal ascético. La genealogía de la cultura y de la moral sienta las bases para una contracultura y la búsqueda de una moral alternativa. Sin embargo podríamos preguntarnos si precisamente la búsqueda de una moral alternativa no ha hecho posible el nacimiento de la psicologización del yo como moral.

En 1887 se publicó *Comunidad y asociación. El comunismo y el socialismo como formas de vida social*, un libro escrito por el sociólogo alemán, y profesor de filosofía en la Universidad de Kiel, Ferdinand Tönnies. Tönnies tenía 33 años cuando su influyente libro se editó por vez primera. El libro ha sido leído como la caracterización de dos tipos ideales de sociedad: *la sociedad tradicional*, eminentemente rural, en la que predominan unos vínculos sociales comunitarios, y *la sociedad moderna*, urbana, en la que predominan unas relaciones sociales fluidas marcadas por la volatilidad del dinero. De hecho Tönnies cita al final de su libro un texto de *El Capital* de Karl Marx en el que este señala que *toda la historia económica de la asociación, es decir, de las naciones modernas, se encuentra resumida en esencia en el cambio de relación entre la ciudad y el campo*. En realidad el paso de la *comunidad* a la *asociación*, o

sociedad, no es simplemente el paso de un mundo eminentemente rural al de la gran metrópoli moderna, es también el de la sustitución de la vida familiar y la economía doméstica por el comercio y la formación de una sociedad de los individuos. La expresión *sociedad de los individuos* no es de Tönnies, ha sido avanzada por Norbert Elias en un texto de 1939, pero está implícita en el libro. Y es que en realidad, a pesar de que las lecturas del libro han hecho especial hincapié en las formas de solidaridad – orgánica y mecánica – con las que Tönnies caracteriza respectivamente a la *comunidad* y a la *sociedad*, en todo el análisis subyace una cuestión de fondo formulada en forma de tesis: son las diferentes formas sociales las que configuran modos diferentes de ser sujetos. La cuestión de la subjetividad es una cuestión central en el libro, a pesar de que con frecuencia es olvidada, y la plantea Tönnies en íntima relación con el análisis de la voluntad.

Tönnies señala que se sirve de la distinción entre formas de voluntad como tipos ideales, es decir, como *útiles inventados a fin de facilitar el entendimiento de la realidad*, y así distingue la *voluntad esencial o natural* (*Wesenwille*) de la *voluntad arbitraria, instrumental o racional* (*Kürwille*). La primera, dominante en la *comunidad*, es a la vez innata y heredada, implica la voluntad de vida, la voluntad de nutrición y de procreación. Tiene por tanto un enraizamiento orgánico. En la segunda, dominante en la *sociedad*, predomina lo abstracto y artificial, lo preparado y modelado. En la sociedad la satisfacción de las necesidades naturales ya no pasa tanto por la familia, el vecindario y la amistad, sino por grupos de interés en el marco de unas relaciones predominantemente contractuales. En la medida en que la voluntad expresa las bases mismas de la libertad Tönnies diferencia la libertad del individuo en la comunidad, marcada por relaciones sociales densas, por la importancia del interés común, de la libertad del individuo móvil, flotante, calculador, en el seno de las sociedades complejas vertebradas en torno al dinero. Mientras que en la comunidad *la voluntad del todo se concibe como anterior a todas las esferas particulares de voluntad*, en la asociación o sociedad los individuos se encuentran unos frente a otros unidos por las relaciones contractuales. La voluntad esencial o natural participa de la unidad de la vida, mientras que la voluntad racional o instrumental únicamente posee realidad en relación con su artífice: el pensamiento individual. El yo de la voluntad natural es una unidad orgánica. El yo de la voluntad racional es una persona, una unidad por determinación externa. Las relaciones sociales densas, propias de la comunidad, han sido sustituidas por las relaciones sociales efímeras. El calor del hogar deja paso a la soledad. El individuo separado, autónomo, autosuficiente únicamente existe en el marco de la asociación, es decir, en el marco de un orden social en el que las relaciones sociales brotan de un libre acuerdo entre los sujetos individuales.

¿Qué factores sociales propiciaron este cambio social, es decir, la sustitución de un sistema social comunitario y tradicional por las sociedades capitalistas que giran en torno al comercio y al dinero? Para explicar esta gran transformación, que afecta profundamente a la formación de la subjetividad moderna, y

a nuestra moderna concepción de la libertad, Tönnies se refiere no tanto a los cambios en los modos de producción cuanto al nacimiento de un nuevo derecho: el derecho natural. El derecho natural *reemplazó al derecho civil de los romanos y de todas las comunidades políticas de la cultura clásica*, y recibió el nombre de *ius gentium*. Y en la medida en que el desarrollo del derecho era vivido como un progreso, pronto el derecho natural fue considerado superior al derecho específico de las ciudades (Tönnies, 1979). En realidad el derecho natural creció y se desarrolló en detrimento de las comunidades locales para potenciar el crecimiento exponencial de la sociedad comercial.

Un derecho racional, científico, e independiente solo fue posible gracias a la emancipación de los individuos de todo tipo de ataduras que los ligaban a la familia, a la tierra, a la ciudad, y que los mantenían sujetos a la superstición, la fe, las tradiciones, el deber. Esta liberación significó la caída de la casa comunal en la aldea y la ciudad, de la comunidad agrícola y del arte ciudadano como oficio mancomunado, religioso y patriótico. Significó la victoria del egoísmo, la impudicia, la falsía, y la astucia, el dominio de la sed de dinero, la ambición y el ansia de placeres. Pero significó también la conciencia contemplativa, clara y sobria, con la que los eruditos y hombres cultos de nuestros días se aproximan a lo humano y divino de las cosas. [...] La vieja servidumbre doméstica había desaparecido o había sido quebrantada (Tönnies, 1979, p. 241-242).

Las apreciaciones de Tönnies sobre el derecho natural son importante pues muestran la consolidación jurídica del estatuto del individuo moderno en el seno de la nueva sociedad comercial, regida por el dinero, es decir, pone de manifiesto la quiebra de la sociedad estamental y el nacimiento del individualismo moderno.

Georg Simmel prolonga en su *Filosofía del dinero* el análisis de Tönnies. El libro se publicó en 1900 y en un principio Simmel propuso como título *Psicología del dinero*. En la primera parte describe la génesis teórica de la moneda en términos de objetivación y autonomización del valor. En la segunda analiza las consecuencias que se derivan de la monetarización universal para la liberación del individuo y la reificación de las relaciones sociales. Simmel había trabajado ya sobre los procesos de diferenciación antes de abordar el estudio de las relaciones complejas que se tejen entre el dinero y la subjetividad. Una sociedad en la que el dinero ocupa una posición central es una sociedad de objetos, una sociedad reificada, despersonalizada. Pero a la vez en la medida en que las relaciones son eminentemente contractuales se diluyen los vínculos orgánicos para propiciar la libertad de los individuos. El desarrollo de la economía monetaria impulsa el proceso de individualización. La desterritorialización del dinero mina la reterritorialización social. En este marco la comunidad se vacía de contenido, se disuelve, pues el dinero fragiliza las relaciones sociales, las desustancializa, por lo que los individuos se mueven cada vez más en un espacio social más libre y anónimo, mas impersonal. El hombre moderno, el

habitante de la gran metrópoli, es un sujeto sin fuertes vínculos sociales ni raíces. En la medida en que el predominio del dinero propicia el predominio de lo cuantitativo sobre lo cualitativo, el cálculo y el interés se apoderan de la vida social, pero el desarrollo del objetivismo y de la reificación, el avance del sistema de los objetos, propicia a la vez la búsqueda del sentido, una radicalización de las experiencias interiores, es decir, el avance del subjetivismo. Fue Simmel el *primer* sociólogo que vio en *el psicologismo* la esencia misma de la Modernidad.

La esencia de la modernidad en general, es el psicologismo, la experiencia y la interpretación del mundo de acuerdo con las reacciones de nuestra interioridad, el hecho de ver a este mismo mundo como algo interior. La esencia de la modernidad es por tanto la disolución de los contenidos sólidos en el elemento fluido del alma de donde toda sustancia sale purificada (Simmel apud Vandenberghe, 2001, p. 91).

En 1902 publicó Simmel un ensayo titulado *Las dos formas de individualismo* en el que señala la vinculación entre la concepción moderna de la individualidad, surgida en la sociedad ilustrada del siglo XVIII, en oposición a las restricciones y constricciones sociales comunitarias. Como el propio Simmel señaló

[...] aquellas ataduras gremiales, estamentales y eclesiásticas habían creado innumerables desigualdades entre los hombres, cuya injusticia era sentida del modo más vivo, de forma que de ahí se extrajo la conclusión de que la eliminación de aquellas instituciones, puesto que con eso cesarían estas desigualdades, borrarían de la faz del mundo toda desigualdad en general (Simmel, 2003, p. 114).

La libertad abierta por la sociedad de mercado aparecía por tanto como la mejor condición para la realización de la igualdad social. La necesidad de alcanzar la igualdad social era un imperativo que se derivaba del derecho natural, de la llamada religión natural. En el siglo XIX, señala Simmel en el mencionado artículo, la unión de la libertad y la igualdad, la unión del individuo y la sociedad de iguales se escindió en dos corrientes divergentes: *la igualdad sin individualidad, defendida por los socialistas, y la individualidad sin igualdad específicamente moderna que se va desarrollando desde Goethe y Schläiermacher hasta Nietzsche, pasando por el romanticismo*. El nuevo individualismo reposa en la diferenciación social. “El propósito decisivo, no es ya el de constituirse como individuo libre, sino el de llegar a ser este individuo determinado e inconfundible” (Simmel, 2003, p. 118). Cada cual debe realizar una peculiar imagen ideal de sí mismo. Simmel sin embargo no se detiene aquí. En un texto posterior titulado *Individualismo* distingue dentro del individualismo moderno el individualismo alemán o nórdico, del individualismo renacentista latino anclado en la Grecia y la Roma clásicas. Mientras

que el individualismo germánico abre al individuo hacia el interior y lo separa del mundo, el individualismo florentino inserta al individuo en el mundo subrayando su singularidad. La diferencia entre el norte y el sur europeo queda a su juicio bien reflejada por ejemplo en los estilos de la pintura moderna. Los retratos y autorretratos de Rembrandt poco tienen que ver con los retratos de Rafael. Mientras que el individualismo del renacimiento italiano es de índole sociológica, pues necesita la comparación con otros, y por tanto reenvía a una instancia normativa fuera de los individuos, el individualismo germánico arranca al individuo de toda raíz de modo que al individuo únicamente se puede acceder a través del individuo mismo. El individuo germánico está separado del mundo, y reenvía únicamente a un mundo interior propio y exclusivo, mientras que el individualismo latino se inscribe en una ley común supraindividual. El primero confiere al individuo una dimensión profundamente psicológica, separada del mundo, el segundo inscribe al individuo en el mundo, y responde a unos cánones estéticos compartidos (Simmel, 2001). En realidad los sociólogos alemanes asociaron en términos generales la modernidad protestante con la Modernidad de forma que el individualismo germánico pasó a ocupar una posición central, y con él también el mundo interior.

A los análisis de Tönnies y Simmel es preciso añadir los análisis de Max Weber, y más concretamente *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, en donde Weber habla expresamente de la *personalidad capitalista* como un tipo de personalidad íntimamente vinculada al *ethos* protestante, por lo que era preciso construir, a partir de la *Genealogía de la moral* de Nietzsche, una nueva ética. Weber tuvo una estrecha relación con los neokantianos de la Escuela de Baden representada fundamentalmente por Windelband y Rickert. Ambos cuestionaron la capacidad explicativa de las llamadas ciencias del espíritu y se movieron en una especie de idealismo filosófico que impregnaba su filosofía de la cultura.

Tönnies, Simmel y Weber, junto con Sombart y otros sociólogos vinculados a la *Asociación para la política social* fueron los fundadores de la *Sociedad Alemana de Sociología*, una sociedad que a la vez que se interesó por el análisis del capitalismo abordó el análisis del individualismo moderno, de la subjetividad moderna, del mundo interior, y de una ética secularizada.

A la vez que los jóvenes sociólogos alemanes desarrollaban sus análisis en Ascona, en Munich, y en otros lugares, surgían movimientos libertarios, movimientos contestatarios que se reclamaban del anarquismo y de la contracultura. Karl Kraus en Viena, y su periódico satírico, *La antorcha*, reflejan bien esta voluntad provocativa contra la sociedad establecida, pero también Stefan George en Alemania mantenía en torno a sí un círculo contestatario y comunitario. Nietzsche frente a Marx. A la vez en la Europa de fin de siglo teósofos, parapsicólogos, espiritistas, y otros especialistas de la telepatía y del coloquio con los espíritus hacían irrupción en el campo social. En Inglaterra los fantasmas poblaban los castillos, a la vez que los arquitectos hacían proliferar el gusto por los edificios neogóticos. En Francia, por ejemplo, uno de los re-

presentantes de esta nueva espiritualidad para psicológica fue Henri Bergson. Como mostró Wolf Lepenies en *Las tres culturas*, los partidarios de Bergson en la Sorbona arremetieron contra los seguidores de Durkheim y de la sociología, identificando a esta ciencia con la ciencia social alemana.

Sigmund Freud y la Formación de una Cultura Psicológica

¿Debemos a Freud la idea más importante del siglo XX? La pregunta resulta un tanto retórica cuando es un psicoanalista quien la plantea abiertamente en la prensa diaria, pero el argumento que hace del padre del psicoanálisis el símbolo de nuestro tiempo no debe ser echado en saco roto:

El vocabulario del psicoanálisis se ha convertido en nuestro vocabulario de trabajo de la vida emocional. Términos tales como “ego”, “ambivalencia”, “inconsciente”, “neurosis”, “resistencia” y “represión” son palabras a las que recurrimos rutinariamente para describir emociones y satisfacciones. El psicoanálisis es el lenguaje emocional del siglo XX. Es el lenguaje de las novelas, y, ya sea implícita o explícitamente, también el lenguaje emocional del cine [...]. El psicoanálisis permite que cada uno de nosotros nos convirtamos en el poeta de nuestra propia experiencia (Schwartz, 1999, p. 4).

Para el defensor de esta tesis la importancia del psicoanálisis no radica exclusivamente en el hecho de que la representación de nuestros sentimientos y percepciones se exprese predominantemente a través de un lenguaje psicoanalítico, sino también, y sobre todo, en el hecho de que fue el Dr. Sigmund Freud quien defendió con argumentos contundentes que nuestro mundo interior puede y debe ser comprendido, y también remodelado, a partir de una ciencia del inconsciente, lo que lo convierte al Dr. Freud en el nuevo Newton de nuestro tiempo.

Al alba del siglo XXI se cumplieron cien años de la publicación de *La interpretación de los sueños* que tuvo lugar en 1900. Como es bien sabido Sigmund Freud retrasó la publicación de su libro a esa fecha emblemática con la intención deliberada de marcar un hito en la historia, y efectivamente lo consiguió. Sin embargo durante los cien años del siglo XX las cosas no han permanecido inertes. El propio Freud vivió hasta su muerte, que tuvo lugar el 23 de septiembre de 1939, durante una buena parte del siglo XX, y tuvo tiempo para desarrollar su propia concepción del psicoanálisis, y también para potenciar la creación de sociedades psicoanalíticas. Durante este siglo Freud elaboró su teoría fundamental del *complejo de Edipo* que sirvió de base para un importante desarrollo del propio psicoanálisis.

El 6 de mayo de 1936 Sigmund Freud cumplió ochenta años y, con motivo de este feliz aniversario, un grupo de intelectuales, muchos de ellos, como el propio Freud, en el exilio obligado que les imponía el nazismo, le dirigieron una carta pública de felicitación. El texto estaba encabezado por Stefan Zweig,

Thomas Mann, Romain Rolland y Virginia Woolf, entre otros, pero se adherían a él más de ciento cincuenta intelectuales entre los que figuraban Salvador Dalí, Hermann Hesse, André Gide, James Joyce, Robert Musil y Pablo Picasso. En el texto se decía:

El ochenta cumpleaños de Sigmund Freud supone una bienvenida ocasión para manifestar al iniciador de un saber nuevo y más profundo del ser humano nuestra felicitación y nuestro más rotundo respeto. Este valeroso conocedor y salvador, importante en cada esfera de su actividad, como médico y psicólogo, filósofo y artista, ha señalado a dos generaciones el camino de entrada a universos insospechados del alma humana. [...] Las nociones que ha ideado, las palabras que ha elegido para ellas, ya han penetrado como obviedades en la lengua viva. En todos los terrenos de las ciencias del espíritu, en la investigación literaria y artística, en la historia de la religión y en la prehistoria, en la mitología, en el folclore, en la pedagogía – sin olvidar la misma poesía – se percibe la profunda huella de su hacer. Si alguna hazaña de nuestra especie ha de resultar inolvidable, tenemos la certeza que será la suya: la comprensión de la psicología (Zweig, 2004, p. 90-92).

Hoy somos conscientes del clima social que rodeaba a esta felicitación entregada a Freud en su casa de Londres. Hitler y Mussolini estaban asentados en el poder, la guerra de España estaba a punto de estallar y, poco tiempo después, tras el pacto germano-soviético entre Stalin y Hitler para repartirse Polonia, ya se podía percibir el cataclismo de la Segunda Guerra Mundial. ¿Podía contribuir el psicoanálisis de Freud a evitar que el mundo se fracturase en un mar de violencia, o más bien constituía un refugio y una huida hacia las interioridades del yo para mejor olvidar que la barbarie se había materializado ya en el mundo social? Dejemos en suspenso la respuesta pues, lo que tratamos de mostrar a partir de esta conmemoración, es que *la idea más importante del siglo* era reivindicada ya como tal por decenas de intelectuales en 1936.

En países como Inglaterra y los Estados Unidos, pero también en Francia, las escuelas psicoanalíticas no sólo acogieron con entusiasmo las doctrinas freudianas, sino que las reelaboraron y profundizaron para finalmente contribuir a promocionar por todo el mundo una nueva cultura psicológica que hacía del descubrimiento de nuestro mundo interior el objetivo fundamental de la existencia. En los últimos años del siglo XX algunos especialistas en ciencias sociales han dado la voz de alarma sobre el crecimiento exponencial de esta nueva cultura dedicada por entero a la exploración del inconsciente, una cultura que avanza como una ola gigantesca, un *tsunami* simbólico, que amenaza con arrancar a los sujetos de la tierra para conducirlos a una interminable ensoñación, es decir, para dirigirlos a la búsqueda de un mundo interior en donde se encuentra un presunto tesoro escondido que es preciso desenterrar hurgando en los entresijos del inconsciente.

En la actualidad la cultura psicológica que fraguó a partir de los códigos psicoanalíticos es inseparable del *American way of life* y de la hegemonía cultu-

ral norteamericana. ¿Cómo incidió el nacimiento y desarrollo del psicoanálisis en las ciencias sociales del siglo XX y más concretamente en la sociología? La pregunta es pertinente pues el psicoanálisis nació a la sombra de la medicina mental, pero creció y se desarrolló hasta el punto de servir de elemento de articulación de la nueva cultura psicológica. Para responder a esta cuestión es preciso por tanto dar un rodeo por la historia del psicoanálisis. Nos vamos a detener en un episodio del psicoanálisis que ha tenido y tiene importantes repercusiones en nuestra vida social. Nos referimos concretamente a la formación y desarrollo del denominado *complejo de Edipo*, entendido como un complejo nuclear al que Freud concedió una importancia singular. Y es que a nuestro juicio en torno a Edipo, a su recepción en Inglaterra y en los Estados Unidos, se libró una batalla fundamental para las ciencias sociales del siglo XX, y más concretamente para la sociología del siglo XX.

En 1913 el Dr. Freud, tras poner término a *Totem y tabú*, se sitió invadido de una irresistible excitación. Desde 1900, precisamente el año en el que Frazer publicó *Totemismo y exogamia*, venía trabajando en esta obra que sin duda iba a suponer para el psicoanálisis un reconocimiento internacional. El tan debatido como espinoso asunto del totemismo no sólo seguía siendo una cuestión de moda entre los antropólogos ingleses, sino que el propio jefe de fila de la sociología francesa, el Profesor Emile Durkheim acababa de publicar un polémico y voluminoso estudio consagrado a *Las formas elementales de la vida religiosa: el sistema totémico en Australia* (1912). ¿Por qué antropólogos, sociólogos, y hasta el propio fundador del psicoanálisis, se afanaban por descifrar las costumbres de los salvajes? La respuesta está en la *Ley biogenética fundamental*, es decir, en la Ley de Haeckel. Esta ley postula que el individuo pasa por los mismos estadios por los que transitó la especie. *La ontogénesis*, decía Haeckel, *recapitula la filogénesis*. Surgía así una especie de homología estructural entre salvajes, niños y degenerados de modo que, como señaló el propio Freud, era posible encontrar *algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos*. Hasta entonces podríamos decir que el psicoanálisis era un procedimiento médico para curar, mediante una técnica psicológica, determinadas afecciones nerviosas denominadas neurosis. A partir de *Totem y tabú* Freud creía haber demostrado que el psicoanálisis podía proyectar una nueva luz sobre la génesis de nuestras instituciones sociales y culturales, así como sobre *las bases afectivas del vínculo del individuo con la sociedad*. En las sesiones vienesas de los miércoles los debates de Freud y de sus colegas sobre la familia, la moral, la sexualidad, la dominación masculina y las religiones estaban a la orden del día. La cuestión social era entonces la cuestión palpitante como consecuencia del enfrentamiento entre las clases. De hecho en el interior del partido socialdemócrata austriaco se produjo a principios del siglo XX un florecimiento del austromarxismo. Dora, la paciente de Freud, era en realidad Ida Bauer, hermana de Otto Bauer, uno de los principales líderes del partido socialista. Lo social estaba entonces tan presente en la vida vienesa que la idea de un yo exclusivamente psicológico, un yo arrancado de sus raíces

sociales e institucionales resultaba absolutamente impensable. ¿Cuáles fueron las principales tesis sostenidas por Freud en *Totem y tabú* – un libro que todavía en 1921 Freud consideraba su obra mejor escrita – y cómo se abrió paso en el psicoanálisis a una concepción psicologizada del sujeto?

Como es bien sabido el libro se compone de cuatro capítulos, y en ellos Freud realiza un hábil ensamblaje de las teorías de Darwin, Atkinson y Robertson Smith sobre el origen de la humanidad. Sin embargo la fuerza de su argumentación proviene de la ley de Haeckel que le permite asociar la infancia individual con los primeros estadios por los que pasó la historia de la humanidad. El psicoanálisis infantil, y concretamente las zoofobias y zoofilias infantiles, ocupan por tanto una posición privilegiada en la argumentación de Freud. Concretamente se refiere a dos niños: el pequeño Hans, estudiado por el propio Freud, y al pequeño Agad, una historia clínica que retoma directamente de Sandor Ferenczi, con anterioridad incluso a que este la publicase en 1913.

Desde el prólogo del libro Freud sitúa el problema que va a abordar, el problema del totemismo. El totemismo surgió como un enigma no resuelto de psicología de los pueblos. El punto de partida de Freud, sin dejar de ser un punto de vista psicológico, se aleja de la psicología de Wilhelm Wundt, pero también de la escuela psicoanalítica de Zurich capitaneada por C. G. Jung quien, al igual que el padre de la psicología experimental, *procura resolver problemas de psicología individual recurriendo a materiales de la psicología de los pueblos*. Freud adopta justamente el punto de vista inverso: intenta resolver problemas de psicología de los pueblos, como por ejemplo el origen de las instituciones sociales, el tabú del incesto, o la ley de la exogamia, a la luz de la práctica clínica individualizada propia del psicoanálisis, y también a partir de las aportaciones generadas por el psicoanálisis en el terreno del estudio de la sexualidad infantil. Como el propio Freud señala su objetivo es *colegir el sentido originario del totemismo desde sus huellas infantiles*. Al ser el totemismo la clave de bóveda sobre la que reposa la sociedad, al ser la prohibición de matar al totem, como subrayaron sociólogos y antropólogos universitarios de prestigio, tales como Durkheim y Frazer, la forma elemental de lo social, *la fase necesaria y universal del desarrollo humano*, si el psicoanálisis da pruebas de ser capaz de desentrañar el nacimiento y la formación de ese enigma se convertiría en la ciencia por excelencia de todas las ciencias del espíritu.

Obsérvese que las premisas de las que partió Freud fueron por una parte la centralidad del patriarcado, precisamente cuando buena parte de antropólogos y de analistas sociales como Friedrich Engels postulaban la centralidad del matriarcado; de otra la ley biogenética fundamental de Haeckel que le permitió postular una especie de monogenismo cultural a la vez que una analogía entre primitivos, niños y enfermos mentales, pues todos ellos están integrados en la rama común del primitivismo psíquico. El psicoanálisis de Freud formaba parte del proyecto ilustrado de combatir el sufrimiento humano. Del mismo modo que la curación por la palabra pasa por una cierta objetivación, por la salida a la luz, del mundo oscuro del neurótico que anida en el inconsciente, Freud

consideraba que objetivar la escena primitiva en la que se gestó el origen de la sociedad, de la moral y de la cultura nos haría mas dueños de nuestro propio destino. El psicoanálisis, al tocar con los dedos las fibras de la vida, tanto la vida intrapsíquica como el psiquismo colectivo, poseía las claves a la vez de la historia individual y de la historia social. A diferencia de muchos analistas que en la actualidad sólo se ocupan del inconsciente individual de sus pacientes, Freud, sin descuidar la perspectiva ontogenética, asumía a la vez una proyección sociogenética. De hecho *Totem y tabú* inaugura la entrada del psicoanálisis de Freud en el campo social, una perspectiva que alcanzó su punto álgido con *El malestar en la cultura*.

Para Freud los lazos de parentesco de los pueblos primitivos son *vínculos sociales antes que físicos*. Aun más, a diferencia de antropólogos como Westermarck, Freud consideraba que el matrimonio individual estuvo precedido por el matrimonio por grupos, del mismo modo que el incesto grupal precede al incesto individual. En el comienzo no se encuentra por tanto el individuo, con su aparato psíquico y sus fantasmas, sino la sociedad informe, la horda primitiva. *La pertenencia al totem*, escribe Freud, *es la base de todas las obligaciones sociales del australiano [...]*, por lo que se *relega a un segundo plano el parentesco de sangre*.

El horror de los salvajes al incesto ha sido comprobado por los antropólogos, pero ellos no saben de dónde procede ese horror, no saben cómo, cuándo, ni por qué se gestó. La gran apuesta teórica de Freud fue formular una teoría explicativa que pasa por el psicoanálisis infantil. Dicho de otro modo, si queremos sacar a la luz las más hondas raíces de la cultura totémica no debemos tanto aproximarnos a los salvajes cuanto a los niños y a los neuróticos. *El neurótico*, escribe Freud al final del primer capítulo del libro, *representa para nosotros, por lo común, una pieza del infantilismo psíquico; no ha conseguido librarse de las constelaciones pueriles de la psicosexualidad o bien ha regresado a ellas*. Las huellas de la teoría de la degeneración aún están bien visibles, pero ahora la locura degenerativa adquiere un nuevo significado tamizado por la ley de Haeckel, es decir, por la analogía entre el loco, el niño y el salvaje. En todos ellos juega un papel primordial *las fijaciones incestuosas de la libido*, por lo que el tabú del incesto se convierte en la vía real para acceder al enigma del totemismo. Aun más, Freud se plantea el origen de los tabúes y de las prohibiciones existentes en nuestras sociedades que responden a reglas morales que *posiblemente tengan un parentesco esencial con el tabú primitivo*, de forma que *si esclareciésemos el tabú acaso arrojaríamos luz sobre el oscuro origen de nuestro propio imperativo categórico*.

En una de las sesiones de los miércoles en Viena (1 de abril de 1908) Freud, y los miembros de su grupo, debatieron sobre la *Genealogía de la moral* de Nietzsche. Pero en 1912 Durkheim había publicado *Las formas elementales de la vida religiosa*, y unos pocos años antes, en 1906-1908, E. Westermarck había publicado *Origen y desarrollo de las ideas morales*. El problema por tanto del origen de la ética y la moral, así como sus efectos sociales, no era un problema

que preocupaba exclusivamente a los sociólogos alemanes. En Francia por su parte Henri Bergson publicó *Las dos fuentes de la moral y de la religión*. En todo caso Freud no fundaba los valores éticos en una ética individual, sino en bases antropológicas y culturales, es decir, sociológicas. Para él el sujeto no es nada fuera de la especie, fuera de los lazos que inevitablemente lo atan a las relaciones de parentesco, y a las pautas culturales de la sociedad en la que cada sujeto tuvo una infancia, nació y creció. Sin embargo, a pesar de aceptar la primacía de lo social sobre lo individual, lo característico de la exploración psicoanalítica freudiana es partir del *inconsciente de la vida anímica individual* para intentar explicar enigmas de la vida social como los del totem y el tabú. *El tabú no es una neurosis, sino una formación social*, escribe Freud. A diferencia del tabú, las neurosis son *formaciones asociales*. Mientras que la satisfacción sexual es sobre todo un asunto privado del individuo, la cultura, la vida en común, parece reposar en los requerimientos de la autoconservación de la especie. El neurótico se refugia en el placentero mundo de la fantasía, y al hacerlo da la espalda a la realidad social y a las instituciones sociales, se convierte en un ser *asocial* que abandona *la comunidad humana*. En este sentido la curación mediante la terapia analítica pasa por el autoconocimiento del yo para restablecer los vínculos con la sociedad.

Los primitivos se mueven en un sistema de pensamiento todo él atravesado por el animismo y la magia. *Esta primera cosmovisión de la realidad*, escribe Freud e *Totem y tabú, es una teoría psicológica*. La humanidad ha producido tres grandes sistemas de pensamiento a lo largo de su historia, tres grandes cosmovisiones: la animista (mitológica), la religiosa y la científica. Los primitivos tienen una gran confianza en el poder de sus deseos: *el principio que rige a la magia, la técnica del modo de pensar animista, es el de la omnipotencia de los pensamientos*. Una vez más se produce una analogía entre neuróticos y primitivos, pues *la omnipotencia de los pensamientos, la sobreestimación de los procesos anímicos en detrimento de la realidad objetiva, demuestra su eficacia sin limitación alguna en la vida afectiva del neurótico*. Lo mismo ocurre con la sexualidad infantil caracterizada en sus primeros estadios por el autoerotismo, y posteriormente por el narcisismo. Coincidencia por tanto entre *los estadios de desarrollo de la cosmovisión humana y las etapas del desarrollo libidinoso del individuo*.

En los tres primeros capítulos de *Totem y tabú* Freud da prueba de una gran erudición y cita numerosos estudios antropológicos, especialmente los de Frazer. Pero en realidad estos tres primeros capítulos son una preparación para el cuarto y decisivo capítulo titulado *El retorno del totemismo en la infancia*, en donde la práctica terapéutica psicoanalítica, y muy especialmente el psicoanálisis infantil, van a servir para resolver el enigma del totemismo, las raíces del horror al incesto.

En 1905 Freud había publicado los *Tres ensayos de teoría sexual* en donde planteaba la necesidad de estudiar de la sexualidad infantil como una etapa clave para comprender cómo se forma la sexualidad de los adultos. La sexualidad

infantil está toda ella atravesada por pulsiones yoicas, y por deseos satisfechos mediante alucinaciones, que mantienen al niño separado de la realidad exterior. El autoerotismo y el narcisismo anteceden por tanto a la sexualidad adulta en la que el individuo renuncia al principio del placer para someterse al principio de realidad. Niños, neuróticos, y primitivos comparten un cierto *solipsismo*, comparten *la omnipotencia de los pensamientos, la sobreestimación de los procesos anímicos en detrimento de la realidad objetiva*. Y del mismo modo que no es posible entender la sexualidad de los adultos sin conocer previamente los sucesivos estadios por los que transita la sexualidad infantil, tampoco es posible entender nuestras sociedades sin referirse a la génesis de los procesos que la hicieron posible, es decir, a las sociedades primitivas y, mas concretamente, al totemismo. Obsérvese que lejos de renunciar a la historia Freud convierte el totemismo a la vez en un problema histórico y psicológico.

En el cuarto y último capítulo del libro, titulado *El retorno del totemismo en la infancia* Freud aborda precisamente el estado de la cuestión sobre el totemismo, ese enigma que está en la base de nuestro sistema social. Comienza presentando tres tipos de teorías: nominalistas, sociológicas y psicológicas. Freud concuerda con Durkheim en que el problema del totemismo no debe ser separado del problema de la exogamia, pero el grueso de su argumentación se va a apoyar esencialmente en el psicoanálisis infantil, y más concretamente en las zoofobias y zoofilias infantiles, pues *la conducta del niño hacia el animal es muy parecida a la del primitivo*.

Freud, en lo que se refiere a las fobias infantiles, comienza lamentando que no hayan sido objeto de una atención analítica atenta, debido en buena medida por las dificultades del análisis con niños. Su argumentación se basa en tres casos, uno estudiado por él y publicado en 1909 con el título de *Análisis de la fobia de un niño de cinco años*, es decir, el caso del pequeño Hans, y otros dos que retoma respectivamente de Karl Abraham y de Sandor Ferenczi. Lo importante del caso Hans, o del pequeño Juanito, como se traduce familiarmente en español, es que el niño, que siente pavor por los caballos, desplaza una parte de sus sentimientos del padre al animal. Freud recurre aquí a su teoría sobre el complejo de Edipo. La analogía con los primitivos es clara pues estos perciben al animal totémico como su antepasado y padre primordial. La observación retomada de Karl Abraham confirma el análisis de Freud. Se trata de un niño que tenía miedo a las avispas. El propio niño identifica las rayas del vientre de las avispas con la piel del tigre, que a su vez es percibido como un desplazamiento del padre temido. Pero es sobre todo la historia clínica del pequeño Arpad, proporcionada por Ferenczi, la que resulta de gran interés. Arpad, un niño de dos años y medio, durante unas vacaciones veraniegas intentó orinar en un gallinero y una gallina le pico, o le intentó picar, el pene. Cuando al año siguiente el niño regresó al mismo lugar piaba como un pollito en el gallinero pues trocó su lenguaje humano por cacareos y quiquiríquies. *Mi padre es el gallo*, dijo en una ocasión, Y también: *Ahora yo soy chico, ahora soy un pollito. Cuando sea más grande seré una gallina. Y cuando sea más grande todavía,*

seré un gallo.

Lo importante del caso Arpad es que contribuye a explicar el proceso de identificación con el animal totémico, y los sentimientos de ambivalencia, algo que en el caso de los primitivos había sido subrayado por Frazer. Sin embargo el caso es también importante porque subraya la angustia ante la castración en una fase narcisista de la sexualidad infantil. El complejo nuclear se anticipa a los primeros estadios. Y va a ser precisamente una psicoanalista formada a la vez por Ferenczi y Abraham, Melanie Klein, quien, sirviéndose del juego, va a desarrollar la técnica del psicoanálisis de niños para explorar las relaciones de objeto en la primera infancia. La relación madre-niño, la diada primordial para la reproducción de los individuos, pasaba así a adquirir una nueva centralidad impensable en un principio desde la freudiana ley del padre que se vio desplazada en el análisis kleiniano.

Es conocido como Freud concluye en hacer radicar en el complejo de Edipo los comienzos de la religión, la eticidad, la sociedad, el arte, la familia, así como el núcleo de todas las neurosis. Sin embargo, pese a que Freud recurre a lo psicológico para explicar lo social, no subsume por completo la realidad social en la psicológica, es decir, no parte del yo, sino del mundo social. Aún más, para él *la neurosis se caracteriza por el hecho de situar la realidad psíquico más alto que la fáctica, de reaccionar frente a unos pensamientos con igual seriedad con que lo hacen las personas normales solo frente a realidades afectivas.* Freud desplaza sin embargo la centralidad de la sociedad a la centralidad de la estructura familiar. Para explicar por tanto el proceso de psicologización del yo, y la expansión de la cultura psicoanalítica es preciso apelar a tres vectores que contribuyeron a subsumir lo social en lo emocional y psicológico. Me parece que esos tres vectores se podrían resumir así: el cuestionamiento de la ley de Haeckel, que destroza la argumentación filogenética y monogenista; el funcionalismo de Malinowski que supone un duro golpe para el análisis histórico en las ciencias sociales, y que puso en cuestión la universalidad del complejo de Edipo a partir del trabajo de campo que desarrolló en las islas Trobriand; en fin, las aportaciones al psicoanálisis infantil por Melanie Klein que van a conducir a hacer de la diada madre-niño la base misma de la estructura social.

Cuando Malinowski estaba realizando su trabajo de campo en las islas Trobriand su amigo C. G. Seligman le propuso estudiar el complejo de Edipo en una comunidad basada en el derecho materno. Comenzaba así la primera aplicación del psicoanálisis al estudio de la vida primitiva. Malinowski, al igual que la economía de Menger y el psicoanálisis de Freud, partía de presupuestos organicistas pero cuestionaba el evolucionismo y el universalismo cultural por lo que muy pronto dedujo que el complejo de Edipo *corresponde esencialmente a nuestra familia patriarcal aria, con una desarrollada patria potestas, sostenida por la ley romana y la moral cristiana, y acentuada por las condiciones económicas modernas de la burguesía acomodada:* este complejo, sin embargo, no existe como tal en las sociedades matriarcales. La respuesta de los psicoanalistas fue rápida. Encabezó la contraofensiva Ernst Jones, biógrafo

de Freud, y gran dinamizador de la sociedad psicoanalítica de Londres, y posteriormente también entraron en la refriega antropólogos psicoanalistas como Geza Roheim. En 1927 Malinowski publicó *Sexo y represión en la sociedad primitiva* en donde recopila su toma de posiciones. En el libro de Malinowski se puede leer el siguiente texto con el que abre el capítulo dedicado a *el desacuerdo entre el psicoanálisis y la sociología*:

[...] la teoría psicoanalítica del complejo de Edipo se estructuró en un primer momento sin ninguna referencia al contexto cultural o sociológico. Era muy natural, porque el psicoanálisis empezó siendo una técnica de tratamiento basada en la observación clínica. Posteriormente se amplió para constituir una teoría general de las neurosis; después una teoría de los procesos psicológicos en general; finalmente, llegó a ser un sistema por el cual habrían de explicarse la mayoría de los fenómenos del cuerpo y de la mente, de la sociedad y la cultura. Tales pretensiones eran sin duda demasiado ambiciosas, pero aun su realización parcial sólo habría sido posible mediante una cooperación inteligente y activa entre los expertos del psicoanálisis y los demás especialistas (Malinowski, 1974, p. 147).

Y más adelante señala, tras reflejar su debate con Jones: “No puedo concebir el complejo como la causa primera de todo, como la fuente única de la cultura, la organización y la religión; como la entidad metafísica, creadora pero no creada, anterior a todas las cosas y no causada por ninguna otra” (Malinowski, 1974, p. 153). ¿De donde proviene entonces, se dirá, el tabú del incesto? Malinowski considera que el tabú del incesto se encuentra en el rasgo primero de la cultura porque sin él la estructura de parentesco sería inviable. Es por tanto la cultura la que instituye el tabú, y no a la inversa.

En su libro Malinowski confiere una gran importancia a la relación madre-niño, a la lactancia y el apego, y considera que el amor materno es de origen instintivo. “En todas las comunidades humanas, civilizadas o primitivas, la costrumbre, la ley y la moral, a veces incluso la religión, reconocen el vínculo existente entre madre e hijo, generalmente en una etapa tan temprana como el comienzo de la gestación”. Y más adelante añade: “La relación entre la madre y el niño es el *vínculo biológico mas simple y natural*” (Malinowski, 1974, p. 59-60). Podríamos decir que Malinowski establece en ese vínculo el grado cero de la cultura. Lo curioso es que la intervención de Malinowski en favor de esa diada básica, que él mismo vincula con el derecho materno frente al derecho paterno, se produce cuando en el seno de la sociedad psicoanalítica internacional el psicoanálisis de niños, realizado por Melanie Klein a partir del juego, ha desencadenado un vivo debate entre la propia Melanie Klein y Anna Freud. La vieja polémica sobre el patriarcado y el matriarcado pasaba a ocupar de nuevo el centro del debate teórico entre los psicoanalistas.

No voy a entrar ahora en el núcleo de ese importante debate, ni en sus importantes efectos. Tan sólo quiero subrayar que el debate favoreció una

interpretación más psicológica de la relación madre-niño estudiada psicoanalíticamente. Me gustaría señalar también que un día leyendo la correspondencia de Freud con Arnold Zweig me sorprendió encontrar una carta de Freud, fechada en Londres el 28 de junio de 1938, en la que escribe lo siguiente: “He tenido varias otras visitas por demás interesantes: el profesor Yahuda, el príncipe Lowenstein, Wells...R. Bergmann (Arnold Höllriegel), ¿lo conoce?, Zweig, el profesor Malinowski y espero otras más” (Freud; Zweig, 1979, p. 213). Así pues Freud, el creador de la curación por la palabra, y Malinowski, el exterminador de la historia en las ciencias sociales, se conocieron al final de sus vidas.

El Imaginario del Yo en la Literatura y el Arte

Julia Varela ha puesto brillantemente de manifiesto las afinidades electivas que existen entre el psicoanálisis de Freud y los pintores vieneses, concretamente Gustav Klimt, Oscar Kokoschka y Egon Schiele. Los pintores vieneses pintaron el inconsciente, por lo que el arte de vanguardia vienés, enormemente influyente, se convirtió en una especie de mirada psicológica sobre el mundo social, pero el influjo del psicoanálisis, o al menos los vínculos de la psicología profunda con el expresionismo alemán, también concurrieron a dar lustre y prestigio a la cultura del yo (Varela; Álvarez-Uría, 2008). Abandonamos sin embargo el mundo de la pintura para centrarnos más específicamente en el mundo literario y más concretamente en la literatura de Hermann Hesse.

Hermann Hesse, el escritor suizo de origen alemán que obtuvo el premio Nobel de literatura en 1946, escribió una trilogía que podríamos integrar en la literatura de la búsqueda del yo: *Demian* (1919), *Siddhartha* (1922) y *El lobo estepario* (1927).

Demian, que lleva por subtítulo *Historia de la juventud de Emil Sinclair*, pone bien de manifiesto no sólo las características del individualismo germánico del que habla Simmel, sino también el proceso de psicologización del yo vinculado con la adolescencia del joven Sinclair. Desde el comienzo del libro el autor formula la tesis que va a intentar desarrollar: *La vida de cada hombre es un camino hacia si mismo, el intento de un camino, el esbozo de un sendero*. En realidad no se trata de un camino recto pues la búsqueda del mundo interior ha de avanzar entre las llanuras, montes y collados representados por los dos mundos objetivados por Tönnies: el cálido mundo protector de la casa y la comunidad familiar, y el frío y oscuro, mundo amenazador de la sociedad en donde acontece *todo un torrente multicolor de cosas terribles, atrayentes y enigmáticas, como el matadero y la cárcel, borrachos y mujeres chillonas, vacas parturientas y caballos desplomados, historias de robos, asesinatos y suicidios*.

El libro de Hesse trata de cómo Emil Sinclair supera el espacio protector de la infancia, y lo peligros del mundo exterior, para avanzar hacia el secreto de si mismo con la ayuda de su amigo Max Demian. Se trata de un proceso de

aprendizaje que tiene lugar en la adolescencia y que pasa por la experiencia de la soledad:

Siempre había sido en el fondo un niño sentimental y bueno. Ahora estaba completamente transformado. El mundo exterior me era completamente indiferente, y, durante días, no hacía más que escucharme a mi mismo y los torrentes misteriosos y oscuros que fluían dentro de mí (Hesse, 1986, p. 87).

El camino hacia el mundo interior es un camino iniciático lleno de obstáculos y tempestades que hay que superar. En este sentido se podría considerar una alternativa apenas secularizada del camino de perfección hacia la santidad. Todos los seres humanos tienen en su interior un mundo íntimo, profundo, abismal y desconocido, pero no todos lo saben. En ese mundo hay cabida para la totalidad del mundo. Así se lo señala Pistorius el organista a Sinclair:

Las cosas que vemos –dijo Pistorius con voz apagada– son las mismas cosas que llevamos en nosotros. No hay más realidad que la que tenemos dentro. Por eso la mayoría de los seres humanos vive tan irrealmente, porque cree que las imágenes exteriores son la realidad y no permiten a su propio mundo interior manifestarse. Se puede ser muy feliz así, desde luego. Pero cuando se conoce lo otro ya no se puede elegir el camino de la mayoría. Sinclair, el camino de la mayoría es fácil. El nuestro es difícil. Caminemos (Hesse, 1986, p. 140-141).

En tiempos convulsos, cuando ya había estallado la Primera Guerra Mundial, cuando se había desencadenado la revolución rusa que despertó la esperanza de los parias de la tierra, Hesse subraya *la miseria de los ideales actuales* pues *lo que hoy existe no es más que espíritu gregario*. Las masas irrumpen de forma amenazadora en la historia. Los hombres se apiñan acobardados para defenderse del miedo. Solo unos pocos, un grupo de iniciados que forman *una isla dentro del mundo*, anuncian el amanecer de un orden nuevo, un mundo que renacerá del conocimiento del interior del individuo, un mundo postmaterialista surgido del espíritu.

La voluntad de la humanidad no se identifica nunca, en ningún lado, con las sociedades actuales, los Estados, las naciones, las asociaciones, las iglesias. Porque lo que la naturaleza quiere hacer del hombre está escrito en cada individuo, en ti y en mí. Estaba escrito en Jesucristo y está escrito en Nietzsche. Cuando las sociedades actuales se derrumben, habrá sitio para estas corrientes, las únicas importantes, que naturalmente pueden variar cada día (Hesse, 1986, p. 169).

La propuesta de Hesse no es por tanto la de un lobo solitario, pero tampoco nace del espíritu gregario que exige de los individuos adaptación y subordinación. Es una afirmación de la libertad del individuo cuando la sociedad se divide en bandos que apelan a la fuerza y a la violencia. Entre los buscadores de experiencias Hesse cita a astrólogos y cabalistas, a los discípulos de Tolstói,

a toda clase de seres sensibles, tímidos y vulnerables, a los adeptos a nuevas sectas, practicantes de ejercicios indios y vegetarianos. Con ellos, escribe, no teníamos espiritualmente nada en común, excepto el respeto que cada uno tributaba al sueño vital de sus semejantes. Los marcados, escribe, creíamos representar la voluntad de la naturaleza hacia lo nuevo individual y futuro, los demás vivían en una voluntad de permanencia. El grupo por tanto de los vertidos hacia el mundo interior englobaba a toda una corriente de pensamiento vinculada al mundo de la literatura, un círculo de intelectuales que creció fuerte y pujante a la sombra de *el mundo de ayer*. Ahí estaba Stefan Zweig, y Romain Rolland, entre otros. Estos círculos intelectuales pacifistas, cultivadores del espíritu, eran los defensores de la Europa de los ideales, frente a la Europa de la ciencia, la técnica, la codicia y la guerra. *Nuestro empeño estaba dirigido a una mayor conciencia*. Se sentían el preludio de una comunidad superior que anticipaba un mundo nuevo construido sobre la destrucción del mundo viejo.

En los *Apuntes biográficos* que Hesse escribió en 1923 nos da algunas claves para comprender mejor algunos de los factores que propiciaron su conversión al mundo íntimo. Por una parte nos habla del influjo en su adolescencia de los escritos de Goethe – especialmente de *Werther* – y de Nietzsche, pero, por otra, también señala los reproches que sufrió por su pacifismo radical cuando estaba pujante el nacionalismo alemán y el entusiasmo de los alemanes por la guerra. Hesse asocia ese entusiasmo con *el delirio imperial alemán*, un delirio que a su juicio supuso *el fracaso de la intelectualidad alemana*. En fin, señala que su interés por el psicoanálisis comenzó con la lectura en 1913 o en 1914 y que en 1916 se empezó a psicoanalizar. “El fruto fue en parte el” Demian (Hesse, 1987a, p. 19).

Hesse opta por el mundo interior del psicoanálisis frente a las propuestas revolucionarias del socialismo, a la vez que se aleja del comfortable mundo familiar y religioso del que se nutre el pensamiento conservador. En un ensayo coetáneo a la publicación de Demian escribió:

Yo predico la obstinación, no la subversión. ¿Cómo iba a desear la revolución? La revolución no es otra cosa que la guerra, es, igual que ella, “la continuación de la política por otros medios”. El hombre que ha encontrado el valor de ser él mismo, y ha oído la voz de su propio destino no tiene ya el más mínimo interés en la política, ya sea monárquica o democrática, revolucionaria o conservadora. Le preocupan otras cosas. Su “sentido propio”, como el profundo, grandioso y divino sentido propio de cada brizna de hierba está dirigido a su propio desarrollo y nada más. “Egoísmo” si se quiere. ¡Mas este egoísmo es totalmente distinto del despreciable egoísmo del usurero o del ansioso de poder! (Hesse, 1987a, p. 94).

Detengámonos en *Siddhartha*, una obra que fue editada en Berlín en 1922 por S. Fischer, y que Hesse dedicó a su maestro y amigo, el escritor, pacifista y orientalista Romain Rolland. Siddhartha es un joven brahmán que busca a través de un largo y sacrificado camino iniciático el encuentro con la verdad

profunda de su yo interior. “¿No estaba el Atmán dentro de él? Y aquella fuente primordial ¿no fluía acaso en su propio corazón? ¡Había que encontrarla, descubrir ese manantial en el propio Yo y poseerlo! Todo lo demás no era sino búsqueda vana, extravío, confusión” (Hesse, 1987b, p. 15).

Un día pasaron por el pueblo en el que vivía Siddhartha tres *samanas*, tres ascetas que peregrinaban casi desnudos y curtidos por los rayos del sol. Estos *seres siempre solitarios, extraños y hostiles frente al mundo*, llamaron poderosamente la atención de Siddhartha y de su amigo Govinda, que se unieron a ellos, e iniciaron así un sacrificado camino de despojamiento del mundo.

Instruido por el mas anciano de los *samanas* aprendió Siddhartha a practicar la despersonalización y el ensimismamiento, según las nuevas reglas de los *samanas*. [...] Muchas cosas aprendió Siddhartha con los *samanas*. Aprendió a recorrer muchos caminos para alejarse del Yo. Recorrió el camino de la despersonalización a través del dolor, del sufrimiento voluntario y de la superación del dolor, el hambre, la sed y el cansancio. Recorrió el camino de la despersonalización a través de la meditación, vaciando su mente de cualquier tipo de representación sensorial. Aprendió a recorrer estos y otros senderos. Mil veces abandonó su Yo, permaneciendo horas y días en el No-Yo. Pero aunque esos caminos lo alejaran del Yo, al final volvían a conducirlo siempre al mismo punto de partida. Por más que Siddhartha huyera una y mil veces de su propio Yo, por más que se sumiera en la nada y fuera animal o piedra, el retorno era inevitable...e ineludible la hora del reencuentro consigo mismo, bajo los rayos del sol o a la luz de la luna, a la sombra o bajo la lluvia. Y era nuevamente un Yo-Siddhartha; y volvía a sentir la tortura del ciclo impuesto (Hesse, 1987b, p. 25-26).

Tras casi tres años de convivencia y de ascesis con los *samanas* la fama de Gotama, el Sublime, el Buda, llegó a oídos de los dos amigos que efectivamente se encontraron con él y escucharon su doctrina. A partir de ahí los caminos de los dos amigos se bifurcaron pues Govinda se hizo monje para seguir los caminos de Buda. La primera parte del libro finaliza con la soledad de Siddhartha que comienza a despertarse, y a *marchar hacia si mismo*, hasta apropiarse de su propio Yo.

En la segunda parte del libro Siddhartha emprende su propio camino y escucha “[...] las voces secretas del propio mundo interior”, pero a la vez se adentró en los placeres del mundo, conoció el amor de una cortesana, y se hizo rico, hasta el punto de que “[...] la enfermedad espiritual de los ricos se fue apoderando lentamente de él” (Hesse, 1987b, p. 106). Fue preciso que recapacitase en medio de una vida fácil para que se diese cuenta de que él era *un samana, un hombre sin hogar, un peregrino*.

Para Hesse el camino de la verdad no está en el mundo, en el comercio, en la existencia de una sociedad justa, ni tampoco en las luces de la ciudad, sino en la conquista de la paz interior mediante el conocimiento del yo a través de la inmersión en la naturaleza, en los bosques, en la contemplación de los ríos,

en la búsqueda incesante de un profundo mundo personal.

El 6 de febrero de 1912 Stefan Zweig, amigo de Hesse, y con quien mantuvo una rica y expresiva correspondencia publicaba en el periódico *Neue Freie Presse* de Viena un texto titulado *El camino de Hermann Hesse* en el que explícitamente afirmaba que su amigo había emprendido el *camino más singular de desarrollo interior* existente en toda la literatura alemana. Hesse, escribe Zweig, es un artista en *invisible avance hacia si mismo*, un poeta herido por una profunda *brecha interior* que recorre los *senderos espirituales* que lo conducen hacia si mismo. Hesse, escribe también Zweig, “[...] poco a poco ha ido acercándose a si mismo a través de esa profunda inquietud, ha ido penetrando cada vez más en lo hondo del mundo verdadero, y lo ha conseguido más que todos sus compañeros de juventud” (Hesse; Zweig, 2009, p. 129).

En todo caso Hesse no está solo, lo acompañan entre otros escritores el propio Stefan Zweig y Romain Rolland. Juntos forman esa especie de *Liga secreta de los melancólicos*, como los definía desde Viena el propio Zweig el 2 de febrero de 1903. Sin embargo estos escritores no sólo compartían *una cierta afinidad del alma*, compartían en realidad unos estilos de vida y unos valores, unos comunes estilos de pensar que requieren al menos el intento de una explicación sociológica. Los unía, en primer lugar, una gran sensibilidad estética, así como una gran inquietud intelectual. Vivían entre libros, se reunían en los cafés, recitaban poemas de memoria, compartían editores, escribían reseñas unos de otros, les preocupaba su obra literaria a la que consagraban todos sus desvelos, pero a la vez tenían una sensibilidad a flor de piel que los hacía vivir en una especie de adolescencia perpetua. Compartían sentimientos pacifistas y ecologistas con un cierto ascetismo intramundano, como si se tratase de pietistas laicos. Al igual que Nietzsche, al que conocían y admiraban, sentían una fuerte pasión por la música, la más inmaterial de las artes y vivían en una especie de exilio interior con el oído aguzado para la perpetua escucha del yo. Participaban de un gusto por la psicología profunda, y más concretamente por el psicoanálisis, a la vez que los agrupaba un cierto odio por la política y los políticos. La lucha contra la guerra los unió más allá de los nacionalismos en torno a valores universalistas y cosmopolitas y en la defensa de una Europa de la paz y la cultura. Vieron en la India y en la cultura oriental un antídoto contra los fanatismos religiosos. Fueron todos ellos escritores espiritualistas, individualistas, que se alzaron libres frente al gregarismo de las revoluciones y frente al materialismo. Pero sobre todo, estremecidos por un mundo de violencia y sin rumbo, se sintieron como *empujados hacia un camino interior que a algunos les parecerá tal vez demasiado apartado, como una huida, mientras que nosotros sabemos que es, precisamente, un intento por llegar a lo esencial* (Carta de S. Zweig a Hesse, Otoño 1922). En una entrevista publicada en París en 1934 en la revista *Candida*, con motivo de la publicación Zweig de una biografía de Maria Antonieta, el autor de *El mundo de ayer* señalaba lo siguiente: “Antes de 1914 yo pertenecía a esa muchedumbre de escritores que sistemáticamente no leían en los periódicos nada de política, ni tampoco

de economía y deportes. Profesábamos por estos asuntos el mayor desprecio” (Zweig, 1987, p. 41).

“Hemos sido despertados brutalmente y obligados a participar en lo que hoy acontece en torno a nosotros: debemos esforzarnos por comprender el mundo en el que vivimos, así como sus leyes. Para ello no hay y no puede haber mejor medio que la historia” (Zweig, 1987, p. 41). Sin embargo la historia que nos presenta Zweig en sus libros no es la genealogía, se reduce exclusivamente a las biografías, a las historias de vida de los grandes hombres, construidas a partir de la empatía con ellos, y para las que se precisa a la vez el recurso a la ficción y la creación literaria.

Los miembros de la *Liga secreta de los melancólicos* compartían una pasión profunda por el psicoanálisis y su cultura. Zweig escribió un libro de apología del psicoanálisis, *La curación por el espíritu*, que Freud le agradeció en una carta en 1931. Fue también Zweig quien sirvió de intermediario para el encuentro entre Romain Rolland y Freud en 1924. Rolland había obtenido el Premio Nóbel de literatura en 1915 y gozaba de una merecida fama tras la publicación en 1904 de *Jean-Christophe*, un libro editado por Charles Peguy. Entre Rolland, Zweig y Hesse se estableció una intensa correspondencia que creaba entre ellos “[...] una comunidad humana sin fronteras y sin clases”, como proclamaba el propio Rolland (Klein, 1987, p. 34). Hesse, por su parte, sufrió una crisis nerviosa en 1916 y se empezó a psicoanalizar con el discípulo de C. G. Jung, el doctor J. B. Lang. Un año antes, en el verano de 1915, Rolland y Hesse se encontraron en Berna. En la carta que preparó este encuentro Rolland escribía: “Yo mismo soy totalmente apolítico y adopto una pasividad asiática. Pero cuando puedo hacer algo para contribuir a la paz y a la Humanidad, siempre estoy fervorosamente dispuesto” (Hesse; Rolland; Tagore, 1984, p. 13.). Tras el encuentro Rolland plasmó así algunas de sus impresiones en su *Diario*:

Hesse es sobre todo un visual; se interesa mucho por la pintura, parece estar al corriente de los artistas modernos (Gauguin, Van Gogh) y la música le sugiere siempre imágenes, paisajes. [...] Desde hace años se siente cada vez más atraído por el espíritu y el arte de Asia. En primer lugar por la India; luego por China. Como le sucede a la élite alemana de hoy, ha sufrido curiosamente el influjo de Lao-Tse. De una manera general, adora la forma de pensamiento y de expresión china, ese ideal armonioso y tranquilo que no sacrifica nada de la Vida, que sabe gozar serenamente de la tierra y del cielo a la vez, esa perfección de la vida aristocrática y bien ordenada (De Tonnac, 1994, p. 46-49).

El viaje a Oriente es una de las constantes de la liga de los exiliados en los laberintos del yo. Zweig viajó desde noviembre de 1908 hasta marzo de 1909 por la India, Ceilán y Birmania y en 1911 Hermann Hesse, en compañía del pintor Hans Sturzenegger viajó por la India, Singapur, Sumatra y Ceilán. En el prólogo al libro *La danza de Siva* de Amanda K. Coomaraswamy, publicado en enero de 1922, es decir, unos meses después de la publicación de la primera parte de *Siddhartha*, Romain Rolland escribió lo siguiente: *En Europa nos en-*

contramos toda una serie de personas a las que no nos basta con la civilización europea. Somos hijos insatisfechos del espíritu de Occidente a quienes la vieja casa se les quedó pequeña y que, sin desconocer la finura, el brillo, la energía heroica de un pensamiento que conquistó y dominó el mundo durante mas de dos mil años, se han visto obligados a su pesar a confesar las insuficiencias de su orgullo afilado. Somos todo un grupo los que dirigimos nuestra mirada hacia Asia. Oriente aparece entonces como la superación del prosaico orden capitalista occidental, como ese espacio nuevo en el que se puede escuchar la voz de los dioses, es decir como el verdadero camino hacia el yo. Como señaló Herman Hesse “Oriente y Occidente no son mas que designaciones momentáneas para designar a los dos polos que habitan en el interior de nosotros mismos”. Precisamente en *Viaje al Oriente*, que se publicó en 1932, un año antes de la llegada de Hitler al poder en Alemania, Hesse retoma una vez más esta idea: “[...] nuestro objetivo no tan sólo era Oriente, o, mejor dicho, nuestro Oriente no sólo era un país y un concepto geográfico, sino la patria y la juventud del alma, la inmensidad y la nada, el conjunto de todos los tiempos” (Hesse, 1979, p. 25-26). Oriente es por tanto un camino iniciático, el mismo que describe el amigo de Hesse, Romain Rolland en “Annette et Sylvie: l’ame enchantée [...]” en la que cómo el propio Rolland señala, “[...] el alma se desprende de sus velos, uno a uno; por cada velo que cae aparece otro; no obstante, va acercándose poco a poco a la liberación” (Hesse; Rolland; Tagore, 1984, p. 67).

Hermann Hesse publicó *El lobo estepario* en 1927, el mismo año en el que Heidegger publicó su obra magna *Ser y tiempo*. El éxito de la novela fue enorme. En la contraportada de la edición española realizada por la editorial Edhasa se afirma que *El lobo estepario* es el alter ego de Hermann Hesse y que nos encontramos ante uno de los viajes introspectivos más alucinantes que jamás se hayan puesto por escrito. Esta obra es quizá la novela más estimada por los jóvenes inquietos y apasionados, y al mismo tiempo la más releída por quienes nunca perdieron el espíritu rebelde.

Existen una serie de coincidencias entre el pensamiento de Hesse y el de Heidegger, y también radicales diferencias. Ambos compartían una vida retirada y solitaria, el uno en sus casas rurales y aisladas, el otro en su cabaña de la Selva negra. Ambos sentían un gran interés por la obra de Nietzsche sobre la que escribieron. Compartían también un interés central por la muerte. Sin embargo mientras que Heidegger hace de la muerte la esencia de la condición humana, Hesse adopta una posición libertaria en favor de la vida: *Creo que la lucha contra la muerte, escribe en El lobo estepario, el desear la vida de modo incondicional y egoísta, es el impulso que ha hecho actuar y vivir a todos los hombres sobresalientes*. En fin, ambos comparten un alto desprecio por el dios de la técnica. La técnica únicamente sirve, señala Hesse, para hacer que los seres humanos huyan de sus objetivos auténticos y se envuelvan en una red de dispersión y de inútil laboriosidad. Heidegger y Hesse no sólo niegan la existencia de un progreso histórico, cuestionan el estatuto mismo de la historia. *La “Historia mundial”*, se puede leer en *El lobo estepario*, no es otra cosa que una

estafa inventada por los maestros de escuela para fines instructivos y para que los niños, hasta que llegue el momento de abandonar el colegio, estén ocupados con algo. Siempre ha ocurrido y siempre ocurrirá que el tiempo, el mundo, el dinero y el poder han de pertenecer a los individuos pequeños y superficiales, mientras que a los otros, a los que son de verdad seres humanos, no les pertenece nada. Únicamente la muerte. Sin embargo son enormes las diferencias que los separan. Hesse es un apátrida pacifista, internacionalista, que se ríe de los himnos identitarios y de las banderas, para defender mejor la Europa de la paz y de la cultura. Por su parte Heidegger, patriota alemán, juega el juego del brutal poder nacionalista, y se desentiende de las calamidades que sufre el mundo sin plantearse en lo más mínimo su propia responsabilidad en ellas.

El protagonista de la obra de Hesse, Harry Heller, es un hombre de unos cincuenta años, enfermo, desconocido, solitario, intelectual noctámbulo, que *se pasa los días sentado en las bibliotecas y las noches en tabernas y restaurantes.* Un día Harry alquila una habitación en una ciudad de cuyo nombre Hesse se obstina en no querer acordarse. En la pensión permaneció durante nueve o diez meses y se fue sin despedirse dejando un manuscrito dirigido al sobrino de la dueña de la casa. Es este quien escribe el prólogo de la obra y nos presenta a Heller como *un lobo estepario perdido en las ciudades y en la vida gregaria; ninguna otra imagen podría designar de forma más convincente su arisco aislamiento, su estado salvaje, su inquietud, su nostalgia y su falta de hogar.* La presentación es importante porque nos dice entre otras cosas que Harry Heller es un tipo ideal que representa la neurosis de toda una generación, la generación de Hesse, es decir, la generación joven que experimentó el horror de la primera guerra mundial y de la postguerra.

Heller, se escribe en este prólogo, es un epígono de Nietzsche, *es uno de los que están a caballo entre dos épocas, de los que han perdido todo estado de seguridad y de inocencia, de los que tienen como destino vivir la completa inseguridad de la existencia humana, sublimada en forma de martirio e infierno personales.* Al igual que los mas sensibles, al igual que los mejores de su generación, Heller, siente en su interior *la nostalgia de un nuevo sentido para una vida humana que se ha tornado carente de él.*

Todo el libro transpira una sensación de soledad y melancolía, de búsqueda de una moral alternativa a la moral burguesa hecha añicos. El lobo estepario es un ser humano que *ya no encuentra ni su hogar, ni su aire, ni su alimento.* Inconformista, descontento consigo mismo y con su vida, el lobo estepario es un hombre de la noche que vive al borde del abismo. Siente su yo *especialmente peligroso, dudoso y amenazado.* Con frecuencia se veía abrumado por la tentación de suicidio, pero a la vez permanecía apegado con una parte de su alma siempre a las disposiciones del mundo burgués. *Lo que el burgués tiene en más alta estima es el yo, cierto que un yo desarrollado únicamente de modo rudimentario.* El lobo estepario proviene de un mundo burgués, pero renuncia a él para adentrarse en un yo abismal y profundo, para atravesar la atmósfera de la tierra burguesa y llegar a los espacios cósmicos. Pero *para alcanzar esto,*

o quizá para poder atreverse todavía al final a dar el salto hacia el Universo, tal Lobo estepario tendría que ser confrontado consigo mismo, tendría que mirar profundamente el caos de su propia alma y adquirir conciencia plena de su yo. Harry, escribe Hesse, encuentra en su interior un 'ser humano', es decir, un mundo de pensamientos, de sentimientos, de cultura, de naturaleza dominada y sublimada; y al lado encuentra también dentro de sí un 'lobo', es decir, un tenebroso mundo de instintos, de salvajismo, de crueldad, de naturaleza brutal, no sublimada. Sin embargo no estamos ante un Dr. Jekil y Mister Hide, no estamos ante un sujeto bipolar, el lobo estepario no es a la vez espíritu e instinto, santo y libertino, es un ser marcado por una especie de multiplicidad anímica. El pecho, el cuerpo, son siempre uno sólo, pero las almas que moran en él no son dos, ni cinco, son incontables; el hombre es una cebolla formada por cientos de capas, un tejido hecho con multitud de hebras. Esto lo han reconocido y sabido a la perfección los antiguos asiáticos; y en el yoga budista se ha inventado una técnica precisa para desenmascarar el delirio de la personalidad.

Distanciado del mundo burgués por las profundidades abismales del yo, se aleja también inevitablemente del vulgo, de la masa magnética y gregaria, del sentido común, de la democracia y de la instrucción burguesa, del hombre medio conocido por la economía nacional y por la estadística. Comparte quizás con el artista el gusto por la singularidad y la genialidad.

Harry es efectivamente el alter ego de Hermann Hesse. Como él vive en el mundo, pero alejado de las ciudades y de la multitud. Vive en el mundo como si no fuera del mundo. *Nosotros, los hombres de espíritu*, escribe Hesse, *no vivíamos en el mundo de la realidad, le éramos extraños y hostiles; razón por la que el papel desempeñado por el espíritu ha sido tan pobre también en nuestra realidad alemana, en nuestra historia, en nuestra política, en nuestra opinión pública. Bien es verdad que con frecuencia he reflexionado sobre estas cosas, no sin sentir a veces el deseo de actuar ocasionalmente de un modo serio y responsable, de participar en la conformación de la realidad, en vez de estar siempre dedicándome simplemente a la estética y a la consideración espiritual del arte; pero mis intentos terminaban siempre en resignación, en la rendición a la fatalidad.* Al igual que Hesse, Harry, es un apátrida, amante de la vieja Europa, de la Grecia y de la Roma clásicas, y también un pacifista y antimilitarista. Quiere evitar a toda costa *la futura carnicería de millones de seres humanos*. Por esto detesta *la provocación nacionalista, cada día más dura, estúpida y feroz*. Tanto Harry como Hesse comparten un cierto aristocratismo nietzscheano, y un gusto por lo dionisiaco, por la música, la fiesta, la danza, y las fuerzas diabólicas que anidan en nosotros.

En su deambular como un fugitivo Harry se encuentra con Hermine. A semejanza de Siddhartha que pasó del amor ideal y trágico al amor terrenal y humano por mediación de las enseñanzas de una mujer, Hermine se convierte en la maestra de Harry, en una especie de hetaira o sacerdotisa del amor. A Hesse, como a Karl Krauss, como a toda una serie de intelectuales de la época,

le fascinaba el mito de la cortesana, la prostituta, las mujeres libres que eran a la vez mitad artistas, mitad gentes de vida alegre. *Estas muchachas por lo general de origen humilde, eran demasiado inteligentes y hermosas para estar su vida entera sujetas a una ocupación cualquiera mal retribuida y desagradable; tan pronto vivían de trabajo ocasionales como lo hacían sirviéndose de sus encantos y su amabilidad.* Estas mariposas de existencia infantil y refinada llevaban una vida laboriosa, aplicada, inteligente, pero a la vez también alocada e inconsciente. En fin, mujeres especialmente dotadas para amar e iniciadas en el arte del erotismo. Para Hesse las mujeres están vinculadas a la sensualidad y a las emociones, mientras que los varones aparecen del lado de la intelectualidad y de la cultura: *experimentaban (las mujeres) con una nueva canción de moda o con la canción sentimental de un músico de jazz el mismo entusiasmo, la misma emoción e igual enternecimiento que nosotros cuando leemos a Nietzsche o a Hamsun.*

La obra termina con un baile de máscaras, una especie de feria o retablo de las maravillas, de modo que el protagonista se adentra casi flotando en una mansión mágica plagada de salones con espejos trucados y personajes dibujados por Grosz u Otto Dix. En el carrusel de la fiesta, el alcohol, el tabaco y las drogas, abren a un mundo imaginario por el que desfilan, con continuas entradas y salidas, músicos y poetas, asesinos, jueces y personajes con máscaras. Son estos personajes carnavalescos los que revelan a Harry que la verdad no está en la superficie de las cosas, ni en este mundo, sino en otro más próximo y bien distinto: *Sabe perfectamente donde está escondido ese otro mundo; es el mundo de su propia alma lo que usted busca. Sólo en el propio yo de usted alienta esa otra realidad que usted ansía.* Harry descubre efectivamente que su persona está formada por muchos yoes; vive en su propia carne un infierno dionisiaco, vive la disociación del yo, un yo fractal, y a la vez es consciente de que *la esquizofrenia es el principio de todo arte, de toda fantasía.* Como le dice Mozart en el teatro mágico *ha hecho usted de su vida una terrible historia clínica.* El lobo estepario padece el síndrome de la personalidad múltiple. Al igual que el demonio su yo es legión. Para él el juego de la vida únicamente tiene un sentido que el propio protagonista explicita: *atravesar otra vez, y tantas como fuera necesario, el infierno de mi interior.*

Una Primera Sociología del Mundo Interior

El sociólogo húngaro, formado en Alemania, Karl Mannheim llegó a Inglaterra en 1933 huyendo de los nazis. Con el apoyo de Harold Laski fue bien acogido por la *London School of Economics*, y en 1938 impartió cuatro conferencias en el Manchester College de Cambridge agrupadas bajo el título de *La sociedad planeada y el problema de la personalidad humana: Un análisis sociológico.* Mannheim entiende

[...] la planeación como una coordinación bien entendida, y por personalidad un tipo de singularidad o ser diferente, es decir, aquel tipo de organización de la mente, específico para cada individuo, por el cual, mediante su interacción mutua con el ambiente, desarrolla un tipo de organización interior que es único en si mismo (1963, p. 301).

El contenido de esas conferencias, centradas en “[...] averiguar si la tendencia reciente de la sociedad hacia la planificación será inevitablemente perjudicial para el desarrollo de la personalidad” ha sido recogido en el libro titulado *Ensayos de sociología y psicología social*, publicado en México por Fondo de Cultura Económica (Mannheim, 1963, p. 209).

En la primera conferencia Mannheim cree que la era del liberalismo ha terminado de modo que nos hallamos ante una configuración social nueva, pues tanto las armas de guerra, como la riqueza económica, así como la opinión pública, los medios de comunicación, se concentran cada vez más en menos manos. El Estado totalitario hace uso de todas estas técnicas y aparatos para *fomentar la conformidad rígida*. Se rechaza la idea de individualidad y de personalidad en una sociedad de masas. Los sociólogos deben, a juicio de Mannheim, contribuir a un diagnóstico de nuestro tiempo y a proponer líneas alternativas.

El pensador liberal, anclado en el yo era en muchas ocasiones ciego a la estructura social. Sin embargo el ambiente social y cultural incide en la formación del yo. La sociedad influye en la parte conciente de la mente mediante el método de la adaptación inteligente por parte del individuo, mediante el aprendizaje, mediante la educación deliberada, en fin, mediante el psicoanálisis. Mannheim cree que la educación social es aún mas poderosa que la educación formal.

En la tercera conferencia Mannheim se lamenta de los efectos que se derivan de la ausencia de una ciencia de la sociedad que permita por ejemplo analizar el efecto de la diferenciación profesional sobre la personalidad, Cita así la novela de Frances Donovan, *The woman who waits*, la camarera, en donde el autor muestra el marcado individualismo y su interés en la propina. Muestra también un estudio sobre la sala de recreo y la capacidad de iniciativa de los niños y niñas, Y señala:

Mientras el peligro de la sociedad basada en la competencia está en su tendencia a disolver el vínculo, el peligro de la sociedad planeada está en que amplía el mínimo necesario de conformidad a todas las cosas, y la gente pierde la facultad racional y crítica sin la cual no puede sobrevivir una sociedad industrial (Mannheim, 1963, p. 311).

La tercera conferencia de Mannheim es importante pues contrapone la *personalidad de estatus* con la *personalidad introspectiva*. Un buen ejemplo de la primera se puede encontrar en un pasaje de la *Inscripción mortuoria del rey asirio Asurbanipal* que reza así:

Yo soy el Rey. Yo soy el Señor. Yo soy el Sublime. Yo soy el Grande, el fuerte,

el famoso. Yo soy el Príncipe, el Noble, el Señor de la Guerra. Yo soy un león... Yo soy el señalado por Dios. Soy el arma invencible que convierte en ruinas la tierra de los enemigos. Los capturé vivos y los clavé en estacas. Cubrí las montañas como lana con su sangre. A muchos les quité la piel vivos, y cubrí con ella las paredes de mi palacio. Hice una pila con cuerpos aun vivos, y otra con muertos. Y en medio colgué sus cabezas de unas vides. Preparé un retrato colosal de mi real persona y en él inscribí mi poderío y majestad. Mi faz irradia sobre las ruinas. En el ejercicio de mi furia hallé mi satisfacción (Mannheim, 1963, p. 315-316).

El déspota absoluto atribuye sus proezas al poder consustancial a su real persona vertida totalmente hacia el exterior del mundo. En las antípodas se encuentra *el tipo introvertido que despliega los valores del yo interior contra las fuentes exteriores de prestigio*. Pasa de la esfera social externa a la singularidad de su personalidad. Hay por tanto en este tipo de personalidad un proceso de interiorización de los valores. Mannheim señala que *fueron los estoicos quienes por primera vez formularon el concepto de la historia de la vida interior. Fueron los fundadores de un nuevo tipo de autobiografía, de una autobiografía en la que el individuo llega a la etapa del conocimiento del yo no tanto por referencia a la trama de algunos acontecimientos exteriores, como por el recuerdo de experiencias contenidas en la historia de su vida interior*. San Agustín en sus *Confesiones* culminó esta perspectiva de los estoicos. Y añade Mannheim: *Los estoicos son un tipo temprano de intelligentsia altamente individualizada que después de la caída del Imperio quedaron sin la trama externa de referencia de la política*. Así pues, cuando la trama de referencia del mundo social se fragiliza o se hace insegura, cuando la política se desvanece, y el individuo pierde apoyos, se produjo un proceso de interiorización que culminó en *una nueva fuente de valores. Esta nueva fuente de valores fue el concepto de la vida interior y de la historia de la vida interior*. Y añade algo que nos ayuda a comprender mejor la experiencia de Zweig, de Rolland, y de Hesse, en fin, de toda una generación sacudida por cambios sociales acelerados: *Podemos imaginarnos que si durante los decenios que siguieron a la Guerra Mundial se hubiera producido el caos, con la caída de los estados nacionales y la disolución del Imperio, y con el colapso de las esperanzas en el comunismo y el fascismo, los pocos intelectuales que sobrevivieran en algún escondrijo volverían a pensar otra vez exclusivamente de acuerdo con dichos conceptos extremadamente individualistas*. Y añade Mannheim:

Al seguir las implicaciones del concepto sociológico del yo, he procurado mostrar cómo en las sociedades no planeadas el aislamiento, la división del trabajo, la competencia, la democratización etc., actúan no sólo sobre la conducta manifiesta, sino también sobre la iniciativa, los deseos, las preferencias y elecciones del hombre, y aún sobre el yo, tal como se refleja en el plano de las actitudes del sujeto hacia si mismo, en la autoestimación, y en el concepto de singularidad del yo (Mannheim, 1963, p. 318-319).

Mannheim abrió por tanto un nuevo territorio para el análisis sociológico íntimamente vinculado al problema de la libertad personal, cuando los países totalitarios, agrupados en el pacto germano-soviético, estaban desarrollando, frente al liberalismo, los contornos de las sociedades totalitarias planificadas.

La cuarta conferencia de Mannheim en Cambridge se titulaba *Límites del punto de vista sociológico sobre la personalidad, y aparición de la nueva idea democrática de la planeación*. En ella el sociólogo húngaro muestra que hay épocas en las que la organización social favorece un tipo de personalidad extrovertida, como ocurrió cuando tuvo lugar la Revolución Francesa, y épocas en las que predomina la introversión, como por ejemplo en toda Europa tras las guerras napoleónicas. Como se puede comprobar a partir de las historias de vida de los grandes hombres el carácter y la personalidad *varían de acuerdo con los cambios en la estructura social*. El proceso mismo de nuestra civilización lo caracteriza Mannheim como el paso *de una individualización externa a una individualización interiorizada*. En esto coincidía plenamente con su colega y amigo Norbert Elías que por esa misma época estaba poniendo término a su original investigación genealógica sobre *El proceso de la civilización*, que sin duda Mannheim seguía de cerca. Los cambios mentales no son por tanto en absoluto comprensibles si no los contemplamos bajo el prisma de los cambios sociales.

En las sociedades muy jerarquizadas en torno a estatus se tiende a privilegiar la búsqueda de prestigio en el mundo exterior. Son sociedades en las que las posiciones sociales están muy marcadas. Pero cuando esas posiciones se desdibujan, como ocurre en las grandes ciudades, y en las sociedades democráticas, la desaparición de la base exterior de la autovaloración conduce a algunos individuos *a tratar de reestablecer su equilibrio psicológico por algún otro medio*. En Europa, escribe, *esta transformación tiene lugar en una sucesión de ondas, desde la introversión característica de las antiguas sectas, y las corrientes místicas de las nuevas órdenes seculares de las ciudades, hasta el renacimiento romántico más secularizado de principios del siglo XIX*.

A diferencia del déspota, que despliega toda su actividad en el mundo exterior, el individuo introvertido puede ser en buena medida fruto de la disolución de una sociedad basada en la jerarquía o de la inmersión en el anonimato, es decir, puede ser fruto de sustituir la pérdida de la garantía exterior por el desarrollo compensatorio del mundo interior. Sin embargo no siempre estos individuos están separados del mundo, pues *cuando el individuo no puede soportar los tormentos del yo, fácilmente pueden tener lugar frenéticas incursiones en la realidad social*. Así fue como personas alejadas del mundo, o viviendo en sectas, se hicieron reformadores sociales, y arengadores de masas.

A la forma de individualización introvertida añade Mannheim, siguiendo a Max Geiger, otra forma de individuación que considera central para comprender las actuales sociedades capitalistas de masas. Se refiere al “[...] fenómeno moderno del retraimiento, en especial, al retraimiento de la vida interior” (Mannheim, 1963, p. 324). “Creo que Max Geiger dio la definición

correcta de ese retraimiento cuando lo llamó amurallamiento de una esfera del yo interior para aislarla del mundo exterior, la sustracción al control público de un conjunto de valores” (Mannheim, 1963, p. 323).

El *retraimiento* puede ser total o parcial. Mannheim define el retraimiento como *la exploración de una nueva provincia del alma*. Mientras que las sociedades occidentales son *aloplásticas*, es decir, prefieren cambiar el mundo y no al sujeto, las sociedades orientales son *autoplásticas*, prefieren cambiar al sujeto y no al mundo. En Europa prevaleció la actitud aloplástica, mientras que en las sociedades orientales prevalecieron las actitudes autoplásticas. Se entiende por tanto que los individuos anclados en Occidente en el mundo interior hayan viajado a Oriente para reforzar la búsqueda de su yo profundo.

Mannheim era consciente de que las formas de organización social favorecen determinados tipos de personalidad. El problema es si la planificación social es compatible con la libertad. La Unión Soviética muestra que la planificación en una sociedad comunista no deja mucho espacio para la exploración del yo interior, aunque no es fácil distinguir en la Unión Soviética que es lo nuevo y qué es lo viejo heredado del Antiguo Régimen, pero cuando la Alemania de Bismarck sentaba las bases de una estructura imperialista Nietzsche *abrió la entrada a lo inconsciente y dio la primera expresión a la revalorización del siglo que llegaba*.

Mannheim consideraba que una sociedad necesita a la vez que coexistan los diversos tipos de personalidades que puedan surgir en un marco de libertad. A su juicio *el individuo extrañado* permite comprender a la sociedad *sus propias potencialidades más profundas*. Pero no se puede retornar a una sociedad liberal pues el concepto sociológico del yo es incompatible con el concepto liberal del yo. Sin embargo es preciso poner marcos y límites al concepto sociológico del yo, de modo que los planificadores no maten la espontaneidad, ni destruyan las *oportunidades para escoger, decidir, y autodominarse*. Mannheim defiende la compatibilidad entre planificación y libertad. *Si el liberal tendía a ser ciego para el ambiente, los socialistas y los fascistas tienden a serlo para el sujeto*. En este sentido reclama la colaboración de la sociología y la psicología. *Si empleamos los conocimientos sociológicos y psicológicos para la mejor comprensión de las sociedades históricas, esto es beneficioso; pero se hace peligroso si tratamos de planear la sociedad sobre esas bases*. Se necesita planificar para la libertad, es decir potenciar instituciones como los centros educativos, el parlamentarismo y la democracia participativa que transforman la oposición destructora en crítica creadora.

El principal objeto de estas conferencias, es exponer la idea de que en el futuro próximo la libertad y la individualización no pueden conseguirse con *laissez-faire*, sino únicamente planeando con vistas a la libertad, esto es, cuidando de dejar campo para el desarrollo libre y la individualización en los diferentes planos del yo, y correlacionando los factores sociales que los favorecen (Mannheim, 1963, p. 315).

Para que una sociedad sobreviva necesita una cierta dosis de conformidad social, pero frente a los Estados totalitarios, insensibles a la libertad, no es posible una sociedad viva, democrática, sin el desarrollo de la iniciativa personal, y sin la libre espontaneidad creadora de los individuos. Mannheim valoraba enormemente la democratización de la educación escolar en un régimen de libertad. Una sociedad creativa se compone de personalidades diversas. La educación formal en un sistema democrático debe combinar precisamente planificación y libertad. La democracia es incompatible con la uniformidad. Para poner de manifiesto los contrastes el sociólogo húngaro pone el ejemplo del mundo cristiano medieval en el que los gremios articulaban la sociedad, pero en el que a la vez los monjes, separados del mundo, gozaban de un espacio propio para el recogimiento interior, “[...] el desarrollo de los elementos emocionales primarios y las actitudes interiores hacia el yo” (Mannheim, 1963, p. 336).

En cierto modo el yo sociológico que propone Mannheim es una anticipación del yo plástico que precisa el Estado social keynesiano para su desarrollo. Es lógico que sus propuestas no contentasen a liberales como Hayek, ni a revolucionarios seguidores del marxismo, como su amigo y compatriota G. Lukacs. Sin embargo estos planteamientos, tendentes a superar la dicotomía entre individuo y sociedad, se aproximan a posiciones como las de Norbert Elias, Erich Fromm y Hanna Arendt. En todo caso el principal mérito de Mannheim es haber objetivado por vez primera la cuestión central para el siglo XX y XXI de *la psicologización del yo interior*, pese a que él mismo no se distanciaba demasiado de las redes entonces en auge de una nueva cultura psicoanalítica. Tales son las bases sobre las que, a mi juicio, se construyó durante la primera mitad del siglo XX la nueva cultura del yo psicológico. En otro momento trataré de ir más allá, trataré de analizar las transformaciones que se operaron en este espacio del yo interior desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, es decir, trataré de poner de manifiesto toda una serie de vectores sociales que atraviesan nuestra existencia y conforman, aunque quizás los ignoremos, el modo socialmente instituido de comprendernos a nosotros mismos.

Recebido em maio de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

- 1 Lección magistral pronunciada en el Concurso a una cátedra de sociología en la Universidad Complutense de Madrid. 20 Abril 2010.

Referências

DE TONNAC, Philippe Jean. L'Orient comme Patrie. **Le Magazine Littéraire**, n. 318, p. 46-49, fev. 1994. (Número monográfico dedicado a Hermann Hesse)

- FREUD, Sigmund; ZWEIG, Arnold. **Correspondencia 1927-1939**. Barcelona: Gedisa, 1979.
- HESSE, Hermann. **Viaje al Oriente**. Barcelona: Plaza y Janés, 1979.
- HESSE, Hermann; ROLLAND, Romain; TAGORE, Rabindranath. **Correspondencia entre dos Guerras**. Barcelona: Nuevo Arte, 1984.
- HESSE, Hermann. **Demian**: historia de la juventud de Emil Sinclair. Madrid: Alianza, 1986.
- HESSE, Hermann. **Obstinación**. Escritos autobiográficos. 6. ed. Madrid: Alianza, 1987a.
- HESSE, Hermann. **Siddhartha**. Barcelona: Plaza y Janés, 1987b.
- HESSE, Hermann. **El Lobo Estepario**. Barcelona: Edhasa, 2004.
- HESSE, Hermann; ZWEIG, Stefan. **Correspondencia**. Barcelona: El Acanalado, 2009.
- KLEIN, Wolfgang. Zweig-Rolland: une amitié de trente ans. **Le Magazine Littéraire**, n. 245, p. 34-36, set. 1987.
- MALINOWSKI, Bronislaw. **Sexo y Represión en la Sociedad Primitiva**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- MANNHEIM, Karl. **Ensayos de Sociología y Psicología Social**. México: FCE, 1963.
- NIETZSCHE, Friedrich. **La Genealogía de la Moral**. Madrid: Alianza, 1975.
- SCHWARTZ, Joseph. **Casandra's Daughter**: a history of psychoanalysis in europe and america. Londres: Penguin Books, 1999.
- SCHWARTZ, Joseph. Did Freud come up with the greatest idea of the Century?. **The Independent (The Monday Review)**, Londres, p. 4, 16 ago. 1999.
- SIMMEL, Georg. El Individuo y la Libertad. Ensayos de Crítica de la Cultura. In: SIMMEL, Georg. **Estilo Germánico y Estilo Clásico-románico**. Barcelona: Península, 2001. P. 293-304.
- SIMMEL, Georg. **La Ley Individual y Otros Escritos**. Barcelona: Paidós, 2003.
- TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y Asociación**. El comunismo y el socialismo como formas de vida social. Barcelona: Península, 1979.
- VANDENBERGHE, Frédéric. **La Sociologie de Georg Simmel**. Paris: La Decouverte, 2001.
- VARELA, Julia; ÁLVAREZ-URÍA, Fernando. **Materiales de Sociología del Arte**. Madrid: Siglo XXI, 2008.
- ZWEIG, Stefan. L'Histoire pour Comprendre le Présent. **Le Magazine Littéraire**, n. 245, p. 41-43, set. 1987. (Número monográfico dedicado a Zweig)
- ZWEIG, Stefan. **Correspondencia con Sigmund Freud, Rainer María Rilke y Arthur Schnitzler**. Barcelona: Paidós, 2004.

Fernando Álvarez-Uría é doutor em Sociologia pela Universidade de Paris VIII-Vincennes e doutor em Filosofia pela Universidad Complutense de Madrid. Atualmente é professor de Sociologia na Faculdade de Psicologia da Universidad Complutense de Madrid. Suas linhas de pesquisa abordam os processos sociais de individualização e psicologização do Eu.
E-mail: furia@cps.ucm.es